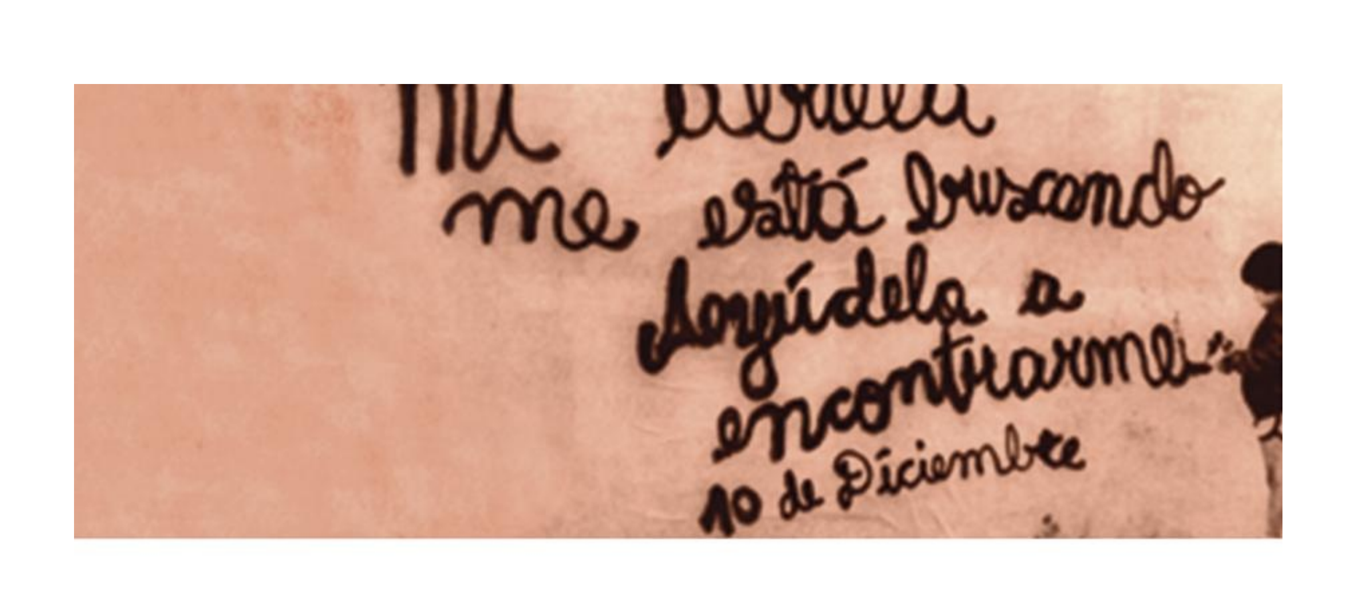
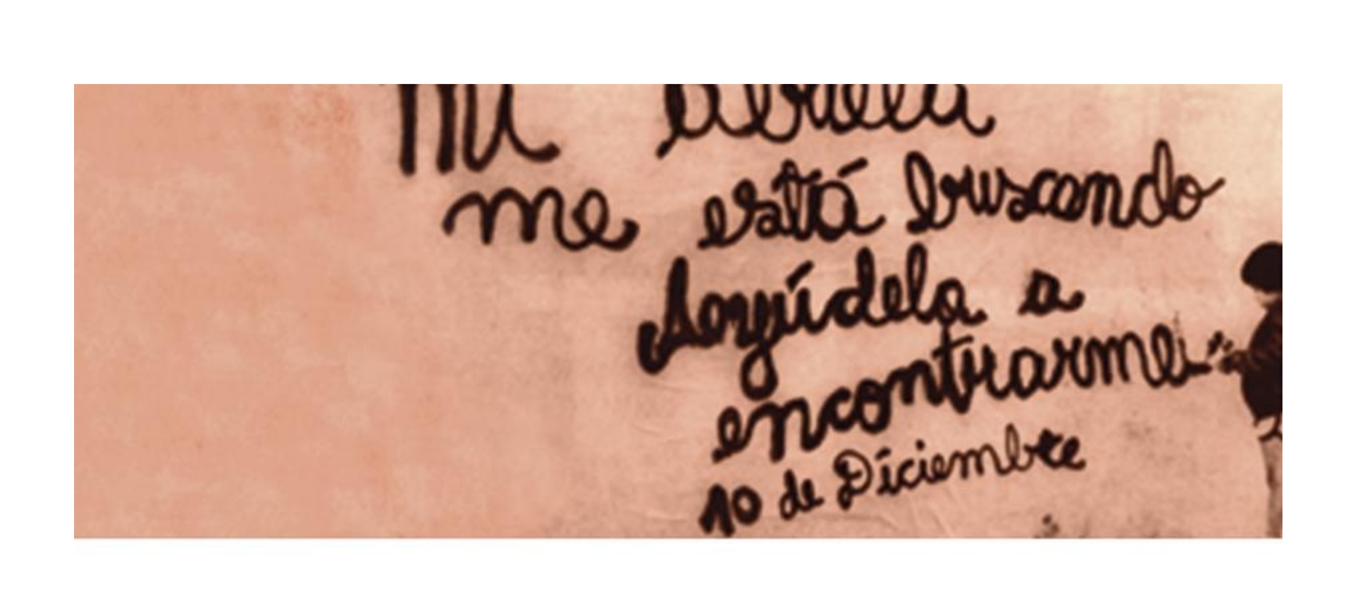



# De la "subversión marxista" al "terrorismo de Estado"

## Representaciones de la última dictadura militar en las narrativas históricas de la escuela media argentina (1983-2009)

**Nadia Zysman**






# De la "subversión marxista" al "terrorismo de Estado"

## Representaciones de la última dictadura militar en las narrativas históricas de la escuela media argentina (1983-2009)

**Nadia Zysman**



Zysman, Nadia Eleonora. De la subversión marxista al terrorismo de estado : representaciones de la última dictadura militar en narrativas históricas de la escuela media argentina 1983-2008 . - 1a ed. - Villa María : Eduvim, 2015.

E-Book.

ISBN 978-987-699-207-7

1. Terrorismo de Estado. 2. Historia Política Argentina. I. Título

CDD 320.982



Editorial Universitaria Villa María

Chile 253 – (5900) Villa María, Córdoba, Argentina

Tel.: +54 (353) 4539145

www.eduvim.com.ar

COLECCIÓN POLIEDROS

# De la “subversión marxista” al “terrorismo de Estado”

## Representaciones de la última dictadura militar en las narrativas históricas de la escuela media argentina (1983–2009)

*Nadia Zysman*

# Agradecimientos

Este libro es el resultado de la investigación realizada en el marco de mi tesis doctoral defendida en el 2013 en la Freie Universität de Berlín, Alemania. Vale aclarar que si bien los argumentos centrales son los mismos por cuestiones de espacio la misma ha sido modificada y acortada según las exigencias del formato libro.

Entre todas los colegas e instituciones que me gustaría y debería agradecer se encuentra mi director de tesis Stefan Rinke quien merece una mención especial por orientarme durante la investigación, desafiándome a pensar el trabajo desde nuevas perspectivas. Agradezco también a mi segundo director de tesis, Ralph Buchenhorst, por haberme estimulado con discusiones y sugerencias y por los años de amistad y confianza que comenzaron con el taller sobre la Shoá en Buenos Aires.

Quisiera agradecer también a mis colegas. Entre ellos a mis compañeros del coloquio de historia del Instituto Latinoamericano de la Freie Universität, por haberme facilitado un espacio donde a lo largo de varios semestres pude enriquecerme con discusiones teóricas y temáticas de distinta índole. Asimismo, al Memoria Werkstatt en el que encontré, sobre todo en los comienzos de la investigación, un espacio para el intercambio de inquietudes. De una extensa lista de colegas, quisiera destacar el apoyo de Nina Elsemann, Marina Franco, Inga Luther, Lara Gonzales Carvajal, Àlvaro Morcillo Laiz, Michael Goebel, Laura Taube y Estela Schindel por las fundamentales lecturas y sugerencias, algunos en los comienzos de la investigación y otros en la etapa final.

Si bien no es posible nombrar a todas las personas que me ayudaron en la búsqueda de información, quiero agradecerle a todos los docentes por brindarme su tiempo y destacar principalmente la ayuda recibida en el archivo del Ministerio de Educación en el Palacio Pizzurno. Al Instituto Iberoamericano cuyo extenso catálogo solo pudo ser aprovechado al máximo en función de todas las personas que con su labor diaria apoyan el trabajo de investigación.

Quiero mencionar además la generosa beca de la Friedrich Ebert Stiftung, la cual me permitió dedicarme con exclusividad al proyecto de doctorado. Así como

también a Kirsten Mahlke, directora del ERC: “Narrative des Terrors und Verschwindens. Fantastische Dimensionen kollektiver Erinnerungen an die letzte Diktatur in Argentinien (1976-1983)” de la Universidad de Konstanz, Alemania, y al Colegio de Graduados “Between Spaces” de la Freie Univsität, quienes me concedieron el espacio para convertir el manuscrito original en su versión libro.

Finalmente, a mis amigos y a mi numerosa familia quienes lejos pero siempre cerca, estuvieron en algún momento y de alguna forma involucrados en el proyecto, más no sea escuchando, consiguiendo material o alentando. Entre ellos especialmente a mi mamá, Ana María Miño, a mi hermano Ariel Zysman, a mis amigas Josefina Tanoue, Cecilia Földes, Ana Droller, Gisselle Lozano e Irene Tempelsman (conmigo siempre tu recuerdo).

Este libro se lo dedico a mis padres, quienes me enseñaron a seguir los caminos dictados por la curiosidad y me transmitieron una profunda sensibilidad ante las tragedias de la humanidad. A ellos por su amor incondicional, por confiar en mí y abrirme las puertas al mundo, acompañándome en cada decisión, aún en las que interpondrían un océano entre nosotros.

Y por supuesto, a mis Maders de la Kopisch…

# Introducción

*El ministro [argentino de educación] Filmus está poniendo las cosas en orden, porque los jóvenes que estudian recién ahora comienzan a aprender en la escuela lo que pasó durante la dictadura. Es una de las tantas reparaciones históricas que está llevando a cabo el gobierno.*

Entrevista a Estela de Carlotto, 2007[1]

Estas fueron las palabras que Estela de Carlotto –presidente de la organización por los derechos humanos Abuelas de Plaza de Mayo– dijo a un periodista durante la inauguración de la muestra itinerante Educar en la Memoria para construir el Futuro, realizada en el 2007. Esta muestra, que recorrió distintas ciudades de Europa y Argentina, fue producto del proyecto A 30 años de la dictadura militar (1976–1983) en Argentina, organizado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.[2] ¿Es posible que desde el regreso de la democracia, en 1983, la última dictadura militar en la Argentina no haya formado parte de las representaciones de la historia al interior de la escuela? O más bien, lo dicho por Estela de Carlotto da cuenta de las dificultades y los desafíos que supuso introducir esta historia reciente en el ámbito educativo y, por ende, de las diversas formas en las que a través del tiempo la experiencia del terrorismo de Estado fue representada y de este modo transmitida a las nuevas generaciones.

En efecto, entre 1976 y 1983, la sociedad argentina estuvo regida por un gobierno militar de facto que impuso el terrorismo de Estado, autodenominándolo Proceso de Reorganización Nacional. Como su nombre lo indica, el proyecto militar intentó reconfigurar la sociedad argentina en sus dimensiones cultural, política y económica. Con tales objetivos y disponiendo de los aparatos del Estado, las Fuerzas Armadas (FFAA) aplicaron de forma ilegal y sistemática el terror –persecución política, campos de detención clandestinos, tortura y desaparición– sobre la sociedad, especialmente contra aquellos

ciudadanos que desde su punto de vista representaban una amenaza al nuevo orden nacional.

Que el hecho de enseñar lo ocurrido durante 1976 y 1983 sea asociado desde la perspectiva de las organizaciones de derechos humanos a la reparación histórica,[3] se debe a la centralidad de la educación en los procesos de transmisión del pasado al interior de una sociedad. Si bien diferentes actores e instituciones impulsan distintos procesos de transmisión, que tienen lugar de manera pública y privada, la escuela posee la particularidad de constituir el único espacio de transmisión entre generaciones investido por la legitimidad que le otorga su carácter oficial y obligatorio. Su relevancia reside en que potencialmente en las escuelas se construyen y consolidan representaciones del pasado, que a su vez inculcan ciertos sentidos de la historia en las nuevas generaciones. Asimismo, la escuela, como una de las principales instituciones socializadoras de la sociedad, forma cultural y políticamente a los jóvenes, pues a través de ella reciben tanto saberes específicos como valores culturales; constituye, en definitiva, uno de los espacios más importantes donde se construyen las identidades colectivas.

En relación a la construcción de identidades colectivas, desde su surgimiento la enseñanza de la historia ha ocupado un lugar privilegiado dentro de la institución educativa, acompañando el proceso de consolidación de los Estados-Nación. Especialmente en la Argentina, donde la alta tasa de inmigración conformaba una población muy heterogénea, el surgimiento de la Historia escolar ha estado íntimamente vinculado a la construcción de sentidos del pasado que legitimasen los cimientos de una Nación común. Así, desde un comienzo y a lo largo del siglo XX, la Historia escolar ha tenido un uso educativo y, en sí mismo, político. En mayor o menor medida, según las distintas coyunturas sociopolíticas del país, la asignatura de la Historia ha sido portadora de saberes específicos a la vez que ha sido instrumentalizada por el poder político en función de la construcción de las identidades colectivas, las cuales siempre han sido objeto de disputas por distintos actores. De este modo, la Historia escolar ha constituido un espacio más donde diferentes sectores de la sociedad han batallado la hegemonía de los significados del pasado y las memorias de sí, es decir, las representaciones del pasado sobre las cuales las sociedades sustentan sus identidades en el presente. Con el objeto de construir y forjar un determinado y posible proyecto común en función de ciertos intereses, lo que se pone en juego en la Historia escolar es la construcción y definición de aquello que se transmitirá como el legado histórico a las nuevas generaciones. Por tal motivo, por medio del estudio de la Historia escolar se podrá "conocer la identidad de una sociedad y el status [de ésta] a

través del tiempo”.[4]

Cuando se trata de enseñar la historia reciente y más concretamente el terrorismo de Estado, las pugnas por marginalizar ciertas representaciones y establecer otras como dominantes son aún más complejas. El problema radica principalmente en la politicidad del tema. Debido a las marcas dejadas por el terrorismo de Estado en el entramado social y la consecuente presencia del tema a través, por ejemplo, de las demandas sociales de justicia, los conflictos políticos se acrecientan en función de las distintas memorias sobre lo sucedido. Estas herencias, tensiones y el carácter político de un tema permanentemente abierto, multiplican los desafíos de la enseñanza de la historia por establecer aquello que conformará el legado histórico de las generaciones venideras.

Así, desde el regreso de la democracia, en 1983, en el marco de una constante pugna por las representaciones de ese pasado, se han suscitado distintas controversias sobre los significados y las consecuencias de lo ocurrido durante la dictadura militar. Estas controversias ocuparon un importante lugar en el debate público, espacio en el cual se desarrollan y manifiestan las luchas emanadas de las dinámicas surgidas en la interacción de diversos actores por establecer como dominantes sus propias memorias del pasado dictatorial. Por lo tanto, reconstruir la historia del terrorismo de Estado supuso accionar en el campo de las “luchas por la memoria”,[5] en el cual los procesos de transmisión constituyeron mecanismos claves para consolidar ciertas representaciones posdictatoriales por sobre otras.

Partiendo del supuesto de que tanto la escuela como la asignatura de la Historia han constituido espacios privilegiados en los procesos de transmisión del pasado y en el establecimiento de los sentidos del mismo, cabe preguntarse si es que las luchas por la memoria del pasado dictatorial se han manifestado en la escuela y cómo lo han hecho. Por lo tanto, el presente libro parte de las siguientes preguntas: ¿Cuáles fueron las representaciones de la última dictadura militar que circularon desde la redemocratización del país en la enseñanza de la historia?, ¿con qué selecciones del pasado lo hicieron? y ¿por qué? En definitiva, ¿cuáles son los procesos que llevaron a establecer algunas representaciones posdictatoriales como dominantes por sobre otras en distintos momentos?

Partiendo de estas preguntas, se analizarán las representaciones de la dictadura militar argentina que circularon en la enseñanza de la historia en las escuelas medias públicas[6] de la Ciudad de Buenos Aires, desde 1983 hasta el 2009. El

recorte temporal condice con el retorno del sistema democrático y la sanción del nuevo programa de Historia para la Ciudad de Buenos Aires, el cual reemplazó formalmente la disposición curricular del gobierno militar de 1979.[7] Con tal propósito, se analizarán los materiales educativos como el currículum escolar –programas de Historia argentina–, documentación oficial –leyes, disposiciones, resoluciones–, materiales didácticos oficiales no prescriptivos, libros de texto así como otros libros utilizados en clase.

Las representaciones sobre la dictadura militar plasmadas en las narrativas e imágenes históricas escolares articulan los saberes de la historia, esto es, las formas en que se conceptualiza un período y sus actores y se argumenta sobre su interacción con la intención de explicar lo sucedido entre 1976 y 1983. La presencia, ausencia y forma de tratamiento del tema, así como las continuidades y las transformaciones a través del tiempo de ciertas características de esas representaciones, posibilitará conocer los principales modelos interpretativos dados a los jóvenes como una de las formas en las que la sociedad argentina proyecta y transmite, en el marco de la escuela, su herencia histórica sobre la experiencia del terrorismo de Estado a las nuevas generaciones. En efecto, si bien el eje del análisis girará en torno a los procesos de enseñanza como uno de los mecanismos mediante el cual la sociedad argentina incorporó el pasado dictatorial a su propia historia colectiva, los procesos de aprendizaje no fueron incorporados al análisis en tanto se tuvieron en cuenta las limitaciones de estudiar los procesos cognitivos de los alumnos desde el campo de la historia.

Partiendo de que no hay una única versión de la historia que funcione como guía de lo que debería ser enseñado en la Historia escolar, el trabajo visibilizará lo no dicho, lo sugerido entre líneas, así como las exotizaciones y los estereotipos que mediante los "dispositivos" educativos vehiculizaron las diferentes asociaciones del pasado.[8] En este sentido, las representaciones de la historia fueron analizadas en función de aquello que se transmite, es decir la interpretación de un determinado hecho o el contenido, así como de la forma –tomando los materiales escolares como medio– por la cual se realiza y lleva a cabo la transmisión. Ahora bien, por ejemplo, si el sujeto representado en los materiales escolares durante la década del 80 como "subversivo" fue representado a partir del 2000 como la "juventud revolucionaria", cabe preguntarse: ¿Por qué ciertas selecciones del pasado dominaron en distintos momentos la escena educativa?, ¿Cómo se produjeron estos cambios? y ¿qué procesos educativos, sociales y/o políticos influyeron en ello?

Con el fin de analizar ciertas tendencias en la educación sobre las representaciones posdictatoriales, el presente libro propone en una segunda instancia, tener en cuenta las condiciones y los contextos en los cuales las mismas se encuentran insertas. Por este motivo, se analizarán los debates públicos realizados en el marco de una lucha simbólica por los sentidos de la experiencia militar, a fin de generar aportes al entendimiento de la relación entre el espacio educativo y el espacio público donde se desarrollan esos debates.[9] De esta manera, se intentarán vislumbrar los puntos de intersección, paralelismos, influencias y contradicciones de ambos espacios. Para esto será necesario tener en cuenta las diferencias en la cantidad, el tipo y la relevancia de los actores, así como las dinámicas que inciden en la construcción de las distintas representaciones y en el establecimiento de algunas como dominantes en un determinado tiempo y espacio. Todo esto sin olvidar que la esfera educativa posee una autonomía que también obedece a las exigencias de sus actores e instituciones que pueden no ser reflejo de lo que sucede en la esfera pública.

A tener en cuenta es que en ambas esferas, los gobiernos tanto nacional como provincial, prevalecen como uno de los actores con mayor peso en estas contiendas. Su gran influencia se debe a su capacidad de enmarcar y reglamentar los procesos de transmisión de conocimiento y las interpretaciones sobre el mismo. Tal capacidad se extiende desde lo más general hasta la última dictadura militar en particular, como políticas educativas y como políticas de la memoria a la vez. Así, el Poder Ejecutivo contribuye decisivamente a construir y legitimar ciertas representaciones del pasado, en detrimento de otras.

Existe una suerte de consenso básico en torno a la existencia de un uso interesado del pasado por parte de todos los regímenes políticos, con el propósito de construir imaginarios e identidades colectivas basadas en una memoria compartida, en función de legitimar el presente y los proyectos políticos y sociales a futuro. De esto mismo se desprende una fuerte tendencia a suponer que el poder político en sociedades democráticas, posee un mayor interés en construir representaciones del pasado que reflejen la complejidad de una pluralidad de voces y actores que se encuentran en pugna. Así, en contraposición a los mismos, se ubicarían los regímenes dictatoriales cuyo intento ha sido imponer una memoria y una lectura del pasado unívocas y totalizantes. Sin embargo, en el caso de la Argentina, ¿han articulado los distintos gobiernos democráticos representaciones dinámicas con matices que incluyan la

complejidad y la conflictividad de este tema en particular?

De esta preocupación se derivan las preguntas acerca de cómo han interpretado los distintos gobiernos democráticos el pasado dictatorial, qué usos le han dado y en qué medida han interactuado con los actores de la sociedad involucrados en esa disputa, como por ejemplo organismos de derechos humanos y/o las FFAA, hasta incluso las propias víctimas. ¿De qué modo y por medio de qué vías todo ello ha permeado o no la enseñanza de la historia? Es decir, ¿en qué manera los materiales escolares acompañaron esos procesos si es que lo hicieron? Y finalmente, ¿son las representaciones que circulan en la escuela reflejo de las políticas de Estado sobre el tema y/o de las demandas de otros actores sociales también?

En este sentido, si la Historia escolar ha sido ya desde sus inicios, en comparación con otras asignaturas, uno de los espacios predilectos para las contiendas educativas y políticas de turno, es probable que la pugna por establecer determinadas representaciones de la historia del terrorismo de Estado haya sido objeto de una disputa política, de acuerdos y desacuerdos, de los intereses encontrados de diversos actores incluyendo los gobiernos.

Retomando la cita inicial de Estela de Carlotto, como un momento determinado en el que el Estado se ha apropiado de las demandas de las organizaciones de derechos humanos manifestando un compromiso histórico-político por enseñar la última dictadura militar en el aula, cabe preguntarse en primer lugar, si la unión de ambos intereses ha sido siempre así o es producto de una coyuntura particular. En tal caso, ¿cuáles son los procesos anteriores que llevaron a esta conjunción de intereses y cómo se tradujeron o manifestaron en la enseñanza de la historia? En efecto, ¿implicó esta unión de intereses que las representaciones de la historia dictatorial incluyeran los conflictos y excluyeran visiones estereotipadas de la historia dictatorial? Con este fin es necesario indagar cuáles fueron las representaciones del pasado dictatorial que circularon en la enseñanza de la historia tras la redemocratización; qué transformaciones se produjeron y cuáles fueron las condiciones y los procesos sociales, políticos y educativos que posibilitaron que ciertas representaciones se establecieran como dominantes en diferentes tiempos y espacios.

## *Notas teóricas en un contexto más amplio*

En América Latina en general y en Argentina en particular, han surgido desde hace algunas décadas numerosos estudios sobre las dictaduras militares de la segunda mitad del siglo XX.[10] Desde entonces, el interés sobre el pasado y la preocupación por la revisión de la historia reciente, se encuentra acompañado por una demanda social específica que cuestiona las representaciones de ese pasado al interior de los procesos de transmisión en sociedades post-conflicto, en las cuales la historiografía y la memoria construyen en conjunto los saberes legítimos y el legado intergeneracional.

Esta investigación ha surgido por ello, en el marco de una reflexión extensa sobre la construcción de la memoria y la historiografía sobre el pasado reciente argentino, y pretende avanzar pensando la relación entre ambos con la enseñanza escolar. Con este fin, los aportes teóricos surgidos a partir de la segunda mitad del siglo XX que se registraron a nivel mundial en la extensa producción interdisciplinaria en relación a la Shoá, han significado no solo un gran aporte sino el punto de partida para pensar esta investigación.[11] A las investigaciones sobre cómo y por qué un fenómeno de este tipo fue posible, le sucedieron los interrogantes respecto a qué, cómo y por qué recordar. La Shoá se ha instituido como un punto de inflexión en la historia del mundo occidental moderno y como disparador del auge y la transnacionalización de los discursos de la memoria,[12] a partir de lo cual, estas mismas preguntas se realizaron en función de otros sucesos históricos.[13] Así, los procesos de transformación a nivel mundial y en la ciencia misma, han generado en historiadores e investigadores sociales una especial atracción por los estudios de la memoria.[14] En este sentido, el interés por el pasado ha alcanzado un rol protagónico no solo en el mundo académico sino en distintos espacios de las sociedades actuales, convirtiéndose según Andreas Huyssen en “una obsesión de grandes proporciones en todo el globo”.[15]

A partir de la década del 80, distintas corrientes y disciplinas colaboraron con sus estudios a posicionar a la memoria como uno de los conceptos centrales en las investigaciones relacionadas con el pasado. Si bien dentro de esta tendencia existieron diferencias teóricas y metodológicas, los aportes realizados por Maurice Halbwachs en las décadas del 20 y del 30 constituyeron una referencia central de las investigaciones sobre la memoria; principalmente la noción de los “marcos sociales” de la memoria.[16] Así sea que la memoria pertenezca a un

individuo o a grupos –familiares o sociales–, señala Halbwachs, el acto de recordar excede la esfera personal de cada individuo y son por el contrario el entorno, las condiciones y las limitaciones sociales en cierto espacio y tiempo, los que moldean y estructuran la memoria. Asimismo, los "marcos sociales" son los instrumentos que la memoria colectiva utiliza para reconstruir una imagen del pasado acorde con los pensamientos dominantes de la sociedad de cada época. De este modo, cambian las condiciones sociales, cambian los marcos y cambian las memorias, y cuando esto sucede puede que una memoria sea suplantada por otra. A partir de los cambios en las condiciones que componen los "marcos sociales", fue posible pensar y enmarcar las transformaciones producidas en los últimos años en la Argentina, tanto en las representaciones emanadas del debate público como en las que circularon en la escuela.

Si bien la investigación se limita a retomar el concepto de la memoria en función de las construcciones históricas del pasado que las diversas memorias representan, la misma se inscribe teóricamente en los trabajos efectuados por la especialista en estudios culturales y literarios, Aleida Assmann[17] –en el campo alemán/europeo– y la socióloga, Elizabeth Jelin[18] –en la región del Cono Sur–. Ambas autoras coinciden en tomar de la extensa propuesta teórica sobre la "memoria" realizada por Halbwachs, el concepto de "marco social" por medio del cual la memoria del individuo se inscribe a través y gracias a la de otros que también recuerdan en un presente compartido. Presente que condiciona desde sus imperativos sociales –en base a las actuales percepciones y prejuicios de una sociedad– la construcción de la memoria sobre el pasado.

En concordancia con esta definición, Assmann resignifica a Halbwachs como el teórico de la reconstrucción de la memoria en y desde el presente y bajo los mandatos de la sociedad, lo que según este autor supone que el pasado se adapta a los requerimientos y deseos de una determinada actualidad. Sin embargo, Assmann señala que el pasado también influencia las formas en que recordamos en el presente. La idea de un presente que vive a la sombra del pasado constituye un gran aporte para la investigación, ya que en el caso de la Argentina posdictatorial, y tal como señala la autora, ese pasado se encuentra presente, operando de diversas maneras tanto en lo emocional –por ejemplo, sectores que aún luchan por el reconocimiento público de sus postulados, como es el caso de los damnificados directos de la dictadura militar–, como en lo judicial. A la sombra del terrorismo de Estado, la violencia instaurada por el régimen militar constituye un fenómeno que aún afecta las construcciones colectivas de la historia, en vistas a los debates morales y políticos sobre qué y cómo recordar, en

tanto y en cuanto miembros de una comunidad sienten que fueron sometidos a eventos colectivos que dejaron marcas indelebles en sus memorias, cambiando de manera fundamental e irrevocable las identidades futuras. Esto mismo es lo que el sociólogo Jeffrey Alexander denomina la construcción social a posteriori de un fenómeno de violencia en un trauma cultural.[19] En este sentido, el caso de la violencia estatal experimentada en la Argentina ha dejado marcas a nivel político, social y cultural en diversos grupos, los detenidos-desaparecidos, su ausencia como hijos, hermanos y padres, y la apropiación ilegal de niños, constituyen tan solo uno de los ejemplos de en qué modo se han modificado las identidades individuales y colectivas de la sociedad argentina.

A su vez, Assmann propone una diferenciación entre las memorias, como instrumento analítico para abordar la realidad; realidad donde las memorias se presentan de forma más compleja e interconectadas. La primera memoria, la memoria "política" o "nacional", evocada por políticos, apropiada por ciudadanos y cimentada en las instituciones políticas, hace referencia al uso de la historia en la formación de las identidades "desde arriba". Por su lado, la segunda, la memoria "social", se contrapone a la memoria "política", ya que reúne y resignifica diferentes voces, lo que la autora denomina una memoria "desde abajo".[20] En esta investigación, la memoria "desde abajo" no oficial, fue utilizada para analizar los postulados de los distintos actores que influenciaron la construcción de las representaciones del pasado dictatorial. Asimismo, se tuvieron en cuenta los procesos de interacción entre las distintas memorias "desde abajo" y la relación –confrontación y/o coincidencias– con las memorias "desde arriba". Cabe destacar también, que estas nomenclaturas son dinámicas, ya que algunas voces "desde abajo" en un período, se han convertido en memorias "desde arriba" en otro.

Respecto al análisis de la relación entre las memorias –como portadoras de diversas representaciones de la historia–, Elizabeth Jelin señala que la existencia de múltiples memorias, que suelen llamarse colectivas, se corresponde con la presencia de diferentes grupos sociales. Por lo tanto, no corresponden de manera lineal al conjunto de la sociedad. Eso muestra en cierto sentido la misma disparidad de voces a la que Assmann hace referencia. Sin embargo, Jelin le otorga a esta relación un particular dinamismo en tanto la define como las "luchas de la memoria".[21] Desde su perspectiva, cada memoria es portadora de un fragmento del pasado. Como interpretación del mismo, es la reconstrucción de lo vivido por cada grupo social lo que en definitiva constituye al interior de un colectivo su propia verdad. Por este motivo, la reinterpretación del pasado,

plasmada en las representaciones históricas que sustentan las diversas memorias, ha sido y será siempre objeto de disputa por parte de distintos actores –"emprendedores de la memoria"– dentro de una misma sociedad, a fin de imponer su propia interpretación de lo sucedido y con esto fijar los sentidos pasados de manera dominante. Asimismo, la diversidad de expresiones no solo se encuentra y transcurre en el marco de una sociedad, sino en el proceso de intercambio entre diferentes sociedades también.

Las diferentes referencias al pasado suscribirán problemas políticos y morales, conflictos que serán contextualizados también desde y en el presente, por lo que nuevas coyunturas podrán modificar el marco y los sentidos del enfrentamiento. En el caso de la Argentina, la multiplicidad de perspectivas respecto a la manera de conceptualizar el período y los actores sociales durante la última dictadura militar, ha diferenciado y enfrentado a los actores; éstos materializados en los gobiernos de turno, las organizaciones de derechos humanos, las FFAA y los intelectuales, entre otros. Estos actores han participado, de forma voluntaria o involuntaria, en la contienda por establecer sus construcciones históricas como dominantes desde el regreso de la democracia hasta la actualidad. Quién se encuentra legitimado para hablar sobre el pasado, quién y con qué criterios decide qué es lo que merece ser recordado y de qué forma, así como cuáles son las representaciones históricas que se establecen como dominantes, señala Jelin, es producto de las luchas de poder. En tanto el presente trabajo se focaliza en las representaciones que circularon en el ámbito escolar, los conflictos de la memoria y los mecanismos de negociación entre los distintos actores son especialmente relevantes, ya que constituyen el contexto social y político del que surgen y en donde se enmarcan las construcciones históricas que serán trasmitidas a las generaciones futuras.

En la lucha por el establecimiento de los sentidos del pasado, el análisis de las políticas de la memoria permite avistar el "conjunto de estrategias que enmarcan una dinámica en la que se despliegan sujetos, acciones y proyectos que participan del proceso de elaboración de los recuerdos comunes en una sociedad".[22] En efecto, las políticas de la memoria como parte de la estrategia del Estado, en tanto políticas públicas, fueron vinculadas a las políticas educativas y/u otras iniciativas de carácter oficial, ya que fijan prioridades, estrategias y objetivos respecto a las formas de representar la última dictadura militar en la escuela. Si bien al interior de la escuela pueden visualizarse los usos y las batallas por el pasado basados en una dinámica propia, es importante poner aquellos en perspectiva de las políticas educativas, ya que no solo enuncian

ciertos recortes del pasado en forma oficial, sino que regulan y prescriben el espacio en donde se desarrollan las disputas por los significados del pasado y se gestionan los procesos de transmisión intergeneracional.

## *De la enseñanza de la Historia y de las dictaduras*

Retomando lo dicho sobre la Shoá, y teniendo en cuenta el debate sobre la unicidad[23] del mismo y las dificultades que asoman al querer asociar este hecho a otros fenómenos de violencia estatal, este acontecimiento también ha disparado importantes interrogantes sobre los procesos de transmisión intergeneracional, los cuales han sido retomados en función de otros contextos. Las transformaciones de las últimas décadas y el regreso a regímenes democráticos, sobre todo en el Cono Sur, obligó a un gran número de países a replantearse nuevamente, en mayor o menor medida, su vínculo con el pasado.[24] De este modo, las mismas preocupaciones se trasladaron allí donde habitó y habita el intento por cerrar y saldar los pasados de represión y violencia estatal, dejando en evidencia que el interés y los interrogantes por los procesos de elaboración y transmisión del pasado no se encuentran cerrados, sino que de manera inversa, constituyen procesos "siempre abiertos y nunca acabados".[25]

Por lo tanto, en América Latina en general y en Argentina en particular, han surgido desde hace algunas décadas numerosos estudios sobre las dictaduras militares de la segunda mitad del siglo XX. El interés sobre el pasado y la preocupación por la revisión de la historia reciente, se encuentra acompañado por una demanda social específica que cuestiona las representaciones de ese pasado al interior de los procesos de transmisión en sociedades post-conflicto, en las cuales la historiografía y la memoria construyen en conjunto, los saberes legítimos y el legado intergeneracional. Este libro ha surgido entonces, en el marco de una reflexión extensa sobre la construcción de la memoria y la historiografía sobre el pasado reciente argentino, y pretende avanzar pensando la relación entre ambos con la enseñanza escolar. ¿Qué pasado, de qué manera y cuál es el sentido de transmitir ciertas representaciones de la historia dictatorial? Interrogantes que van acompañados por una importante demanda social por "saber, olvidar o condenar, cuando no las tres cosas juntas".[26]

En líneas generales, los procesos de transmisión constituyen los mecanismos mediante los cuales distintas generaciones[27] interactúan, generando un lazo social que articula un pasado y un presente, ciertas "temporalidades y experiencias".[28] En el marco de este proceso, aquello que se transmite constituye el legado de una generación a otra. El mismo se compone de los saberes y las percepciones basadas en la experiencia de quienes transmiten, por lo que el pasaje de historias sobre un hecho particular nunca será un calco del suceso originario. No obstante, la experiencia de una generación será apropiada por otra y en esta interacción acontece una re-interpretación y re-apropiación de sentidos por parte de quienes reciben ese legado.

Cuando el proceso de transmisión refiere al pase de historias de experiencias percibidas como situaciones límite emanadas de contextos de violencia, presenta desafíos puntuales. Las dificultades en el pasaje de historias que emanan de las disrupciones vividas, de forma individual o colectiva, afectan la construcción de las narraciones –escritas u orales– de esa historia, presentando en algunos casos ciertas ausencias –como silencios portadores de sentidos y no como espacios vacíos–. Esto mismo impulsa diversos interrogantes acerca de la necesidad y la dificultad del qué y del cómo de los procesos de transmisión, cuestiones estrechamente vinculadas en este libro a la preocupación por las construcciones históricas en la educación.

Si bien estos interrogantes se refieren a procesos de transmisión que tienen lugar a través de diferentes canales, es tarea de la escuela transmitir el legado cultural a las próximas generaciones y forjar así un "proyecto en común". Por lo tanto, la escuela no es simplemente una institución más, sino "un órgano central" para la existencia y el desarrollo de la sociedad misma. Teniendo en cuenta la magnitud –debido a la oficialidad de la misma y su llegada a la población en edad educativa– y debido a la obligatoriedad escolar, la escuela se constituye como la principal institución socializadora. En ella se sintetizan los saberes socialmente legitimados como producto de acuerdos tácitos entre las instituciones del Estado, en este caso el Ministerio de Educación, y la sociedad –esta última en un sentido más bien amplio–, sobre lo que las nuevas generaciones deberán apre(h)ender.

Dentro de las distintas disciplinas que constituyen la oferta escolar, la Historia posee un rol central a la hora de fortalecer los lazos que identifican a los miembros de una determinada sociedad con diversas identidades colectivas y

con los proyectos sociales y políticos de las mismas. Desde su surgimiento, la Historia escolar ha posibilitado la continuidad de la transmisión intergeneracional de "comunidades imaginadas" sobre las que en un principio se sostuvieron los Estados nacionales.[29] En este sentido, la enseñanza de la Historia no se ha constituido únicamente como una disciplina del saber, sino también, como una de las vías utilizadas por el poder político, como pieza de un engranaje mayor, a fin de construir ciertas representaciones del pasado en base a su posición e interés político. En este sentido, el uso educativo y político de la Historia escolar no ha sido distinto en la Argentina.

El uso político y educativo de la Historia escolar refiere a la tensión entre los tipos de lógica que han articulado los objetivos cognitivos de la escuela en general y la enseñanza de la historia en particular, asociados por un lado, a la formación de conocimientos identitarios o sociales y a la formación del conocimiento disciplinar, por otro. En el primer caso, se ha vinculado la enseñanza a la construcción de ciertas lealtades según la coyuntura sociopolítica de manera más o menos explícita. Si bien el principal interés durante el siglo XIX fue el de forjar identidades nacionales, en un contexto de globalización donde los Estados nacionales se encuentran cada vez más cuestionados, la reformulación de las identidades colectivas constituye un tema acuciante.[30]

En el segundo caso, la pretensión se ha focalizado en la transmisión de determinados saberes específicos de la disciplina en cuestión. Sin embargo, aquello que constituye los saberes específicos se ha ido transformando. En la actualidad, las tendencias educativas priorizan comprender la complejidad del pasado, distinguir períodos históricos, procesos, actores y causalidades históricas, acercarse lo más posible a la metodología del historiador y relacionar el pasado con el presente y el futuro. En definitiva, se trata de "un modelo de razonamiento que exige demostración empírica y reflexividad acerca del orden de las cosas".[31]

Así, desde su surgimiento, ambas lógicas han colocado a la Historia escolar en un espacio de tensión por consensuar los propósitos de la misma. Si cualquier historia se encuentra sujeta a las disputas por formar a los alumnos entre la transmisión de saberes disciplinares y sentidos del pasado, en función de las pretensiones de un determinado presente y la proyección de un futuro, pueden suponerse las dificultades y los desafíos agregados a la hora de establecer el propósito y la forma de enseñar puntualmente fenómenos de violencia en la historia.

Si bien todo pasado se encuentra expuesto y sujeto a la relectura de los hechos y a la disputa por sus significados, las contiendas y las tensiones por los sentidos de la historia del terrorismo de Estado en la Argentina, poseen características singulares. A saber: que las consecuencias de la herencia dictatorial se encuentran aún presentes mediante la continuidad de ciertos actores y sus diversos imperativos políticos y/o demandas sociales. El reconocimiento o la legitimación de las diferentes memorias que estos actores vehiculizan es, a modo de ejemplo, en el caso de las víctimas una demanda concreta de justicia vigente en la actualidad. Es la continuidad del impacto en la sociedad de una historia reciente y contemporánea,[32] junto al hecho de que la violencia haya sido ejercida por el aparato estatal, lo que vuelve polémico y político a ese pasado, convirtiendo su discusión en una cuestión necesaria para la consolidación social de valores éticos vinculados a las prácticas democráticas, en miras del presente y de la construcción a futuro.

La misma discusión en el marco educativo adquiere una gran relevancia, ya que la educación pondrá en juego la formación identitaria de los jóvenes estudiantes, quienes a su vez se encargarán de re-transmitir esos sentidos del pasado u otros nuevos, con el propósito de evitar expresiones de indiferencia, acostumbramiento y/o injusticia frente a otros fenómenos de violencia en el futuro. Si, como señala Alejandro Kaufman, "los acontecimientos del horror son formas extremas, radicales y paradigmáticas de llevar a cabo transformaciones histórico-sociales",[33] enseñar esa historia refiere no solo a la conmemoración de hechos traumáticos –como pueden ser la tortura y la desaparición–, sino transmitir principalmente las condiciones históricas que hicieron posible el terrorismo de Estado en el país, con el propósito de sentar las bases de condena frente a cualquier intento dictatorial.

Precisamente aquí yace la relevancia y el desafío para la historia al interior de la escuela. Si bien transmitir determinadas representaciones de la historia se encuentra indefectiblemente vinculado con ciertas memorias de lo ocurrido, y si bien todo recorte del pasado será selectivo, incluso el de la historia, es posible diferenciar la enseñanza de la historia de los procesos de conmemoración en la escuela. La Historia –como disciplina académica y como asignatura escolar– aún posee la pretensión de validez y de incluir, al menos como deber, perspectivas múltiples, complejas y contradictorias que las memorias no necesariamente suelen poseer. Aun cuando la memoria y la historia comparten un lugar común como el pasado y una práctica común como la relación retrospectiva con lo ausente, lejos de ser opuestas o equivalentes, se diferencian. La historiografía,

especialmente en situaciones de experiencias percibidas como situaciones límites de violencia, tiene por función reconstruir aquello que por su función social y política las memorias no siempre invocan del pasado. Se ha hablado del deber de la memoria en contextos educativos, no obstante, es esta máxima misma la que puede obstaculizar la construcción y la comprensión de la historia, en tanto ciertas creencias basadas en determinadas experiencias pueden ser presentadas al alumno sin ser sometidas a una profunda crítica.

En síntesis, la Historia escolar supone una determinada adscripción teórica, un criterio de selección y una elección de procedimientos para garantizar el aprendizaje de ciertos saberes. Sin embargo, su propósito no se reduce solo a esto. En efecto, enseñar historia debería también habilitar e incentivar a los estudiantes a reconocer problemas del presente en las experiencias históricas, posibilitando así al alumno la vinculación con el pasado, en función del presente y del futuro. En este sentido, enseñar la historia de experiencias de violencia en general y del terrorismo de Estado en la Argentina en particular, podría contribuir a que las próximas generaciones reflexionen sobre aquello que sucedió como quiebre al interior de la sociedad. Sería su propósito entonces instituir en el presente esos hechos como orientadores de las referencias perdidas. Por lo tanto, el estudio de las construcciones históricas posdictatoriales, vía el análisis de las representaciones en la enseñanza de la historia, pondrá de manifiesto a partir de qué legitimaciones se construyen las imágenes y las narrativas de la historia que serán las referencias del pasado –en función del presente y el futuro– de los más jóvenes.

## *Algunos antecedentes*

Si bien los estudios realizados hasta el momento constituyen aportes imprescindibles para el proyecto aquí propuesto, abordan por lo general temáticas más amplias como el análisis de la historia en su totalidad, o por el contrario, cuestiones muy puntuales como puede ser el tema de las Malvinas. Es decir, pocos se han dedicado exclusivamente a las representaciones de la última dictadura militar y cuando lo han hecho, por lo general, constituyen análisis

desvinculados de los contextos educativos, como ser reformas y otros dispositivos educativos, contextos editoriales y sociales en los que también se disputan las representaciones del pasado.

Entre los trabajos más reconocidos, se encuentra la investigación de libros de texto dirigida por el historiador Luis Alberto Romero sobre el concepto de Nación en la asignatura de Educación Cívica, la Geografía y la Historia argentina, que finaliza en 1998.[34] Así como sobre estudios latinoamericanos la compilación de Michael Riekenberg,[35] la cual se estableció como un estudio pionero de análisis de libros de texto. Sin embargo, estas y otras investigaciones históricas dedicadas a la enseñanza de la historia, raramente han combinado el análisis curricular con el de los libros de texto. En el caso argentino, la excepción son los trabajos realizados por Silvia Finocchio e Hilda Lanza[36] y por Gonzálo De Amézola.[37] Vincular distintos materiales que componen las narrativas escolares es uno de los instrumentos metodológicos de esta investigación.

Si bien la tendencia a investigar la enseñanza de la historia reciente a partir de la experiencia dictatorial se encuentra en progresivo crecimiento y pareciera ser a primera vista abundante, tras el análisis exhaustivo de la bibliografía existente se han puesto de manifiesto los temas que hasta el día de hoy no han sido sistemáticamente explorados. De este modo, los estudios que trabajan la última dictadura militar y la educación, se han dedicado ante todo a las políticas y prácticas educativas durante la dictadura militar misma.[38] Dentro de las investigaciones precursoras en trabajar la última dictadura militar en las décadas posdictatoriales, se encuentran los trabajos exploratorios de Marcelo Mariño,[39] la tesis doctoral de Ana Pereyra[40] y una investigación como la de Manfredini, Levín, Clérico y Eramouspe,[41] quienes se han dedicado al análisis específico de la conciencia histórica del terrorismo de Estado en estudiantes de la escuela secundaria. Si bien sus estudios constituyen importantes aportes, al restringir el análisis a las representaciones aprendidas han dejado de lado algunos interrogantes como qué es lo que se transmite y cómo se construye eso que se transmite, preguntas centrales de la presente investigación.[42]

Las investigaciones dedicadas al estudio de la enseñanza de la historia dictatorial en la posdictadura son escasas pero significativas para el presente libro. Sobre el análisis de la historia reciente en la escuela se encuentran los trabajos del historiador Federico Lorenz.[43] Él ha focalizado su trabajo en las efemérides, la transmisión de la experiencia dictatorial a partir del análisis específico de las

fechas conmemorativas y de las representaciones de Malvinas en el ámbito escolar. En la misma línea de estudios sobre las conmemoraciones, se ordena el análisis de Silvia Finocchio[44] y el de Carolina Kaufmann,[45] quienes utilizan diversos medios, como determinadas manifestaciones artísticas y literarias, para dar cuenta de entradas alternativas en los procesos de conmemoración escolar. Si bien los resultados de estas investigaciones han sido capitalizados en el presente trabajo, lo cierto es que se centran en casos muy concretos, como un determinado artista en una determinada escuela. En el caso de Kaufmann, su investigación se restringe al estudio de la provincia de Santa Fe. Asimismo, al colocar el centro de sus estudios en lo conmemorativo, han dejado de lado la enseñanza de la historia y el papel de las representaciones históricas en el aula, eje analítico de la presente investigación. A nivel provincial se encuentra también el trabajo de Susana Debattista,[46] quien ha publicado un artículo sobre el análisis de la dictadura en la escuela de Neuquén entre 1984 y 1998, circunscribiendo su estudio en las disposiciones curriculares sobre el tema de una jurisdicción particular.

Respecto al análisis de la última dictadura militar en los libros de texto, se han encontrado dos artículos, por un lado, el de María Reta y Carlos Pescader[47] y, por el otro, el reciente artículo de Diego Born, Martín Morgawi y Hernán Tschirnhaus.[48] Si bien ambos estudios han constituido un aporte a la presente investigación, el primer estudio ha basado sus hipótesis tan solo en el análisis de tres libros de texto de Historia argentina. En el segundo caso, la periodización de los libros de texto realizada por los autores –en cuatro tiempos: el primero 1980-1983, el segundo 1984-1990, el tercero 1991-1995 y el último, 1996-2001– no coincide con la periodización propuesta en el presente trabajo, ya que no se tienen en cuenta para el análisis las fechas de reimpresión y edición. Asimismo, al no incluir los cambios de las normativas curriculares u otro tipo de materiales escolares, reduce el análisis a un solo aspecto de eso que se dispone enseñar. Asimismo, el historiador Gonzalo De Amézola, especialista en la historia reciente, ha trabajado en su artículo “Cambiar la Historia. Manuales, currículum y enseñanza de la Historia reciente desde la ‘transformación educativa’” las representaciones en los libros de Historia sobre las Malvinas. Algunas de las conclusiones señaladas por el autor poseen gran relevancia, en tanto se ha mostrado la dificultad de representar este tema entre aquellos libros que vinculan la guerra de Malvinas con los intereses de la última dictadura militar, pero que sin embargo no logran escapar de la representación de la guerra como una causa histórica nacional. Se presenta así una línea de continuidad con los viejos manuales sobre el nacionalismo territorial de las Malvinas. Si bien este artículo

aborda un tema que atañe directamente la dictadura militar, no es la dictadura militar en sí misma la que se encuentra en el centro del análisis. Asimismo, si bien incorpora al análisis de libros de texto la variable curricular, deja por fuera los libros publicados a partir de 1999 así como todos los elementos que componen la totalidad de una política educativa más allá del programa de estudios.

En síntesis, si bien todos los trabajos mencionados han contribuido enormemente al presente estudio como investigaciones base donde encontrar material, reflexiones y nuevas preguntas, los mismos han analizado tan solo de manera parcial los ejes analíticos propuestos en este trabajo o así períodos más reducidos.

## *Aclaraciones metodológicas*

El presente libro es una adaptación de mi tesis doctoral, la cual terminé en el 2012 en la Freie Universität de Berlín, Alemania. El objetivo de mi tesis fue analizar las representaciones posdictatoriales de la última dictadura militar que circularon en la escuela secundaria en la enseñanza de la historia, a la vez que poner las mismas en relación con las representaciones dominantes en el marco del debate público respecto al pasado en la sociedad argentina. Con tal objetivo analicé los debates públicos, las políticas de la memoria, las políticas educativas, el currículum ampliado, los libros de texto y las editoriales mismas, su producción, e incluso realicé más de 20 entrevistas a docentes de Historia de la Capital Federal. Pretendí así ampliar el campo de estudio, entrecruzando distintos tipos de fuentes para pensar esta temática de una forma más extensa, ganando en profundidad y complejidad. Este libro mantiene sus preguntas e hipótesis principales y prescinde de algunas formalidades propias de las tesis así como de un capítulo teórico, un capítulo histórico sobre la historia de la enseñanza de la Historia en argentina y un apartado dedicado a la práctica docente. Las siguientes páginas entonces, se centralizarán en el eje principal de la tesis: los procesos educativos desde el regreso de la democracia hasta el 2009.

Con el propósito de advertir y caracterizar, en primer lugar, las representaciones que dominaron el debate público entre 1983 y el 2009, se ha colocado la mirada en las interpretaciones de esa historia postuladas de forma pública por tres actores: las FFAA, las organizaciones por los derechos humanos y los distintos gobiernos. Asimismo, se han incorporado otros actores, como la Iglesia y otros grupos no institucionales, como pueden ser los intelectuales, cuyas intervenciones en las "luchas por la memoria" del espacio público han sido, en un determinado momento, significativas.[49] A fin de exponer las principales representaciones del debate público, se han utilizado como fuentes la bibliografía secundaria proveniente de distintas disciplinas referentes a las memorias y representaciones circulantes en la escena pública, por un lado, y la prensa escrita en Argentina por otro, con el fin de ilustrar, mediante ejemplos concretos, las diferentes voces en las disputas por los sentidos del pasado a lo largo del período estudiado.

La relevancia del análisis de la prensa escrita radica en que, como medio masivo de comunicación, por mención u omisión, reproduce ciertas visiones, formando la opinión sobre ciertos asuntos, seleccionando los temas a tratar y fijando la forma en que serán tratados. De este modo, serán principalmente los debates en los diarios los que instalen la cuestión del pasado como un asunto público de gran alcance.[50] La muestra se encuentra compuesta por los diarios más relevantes y de mayor tirada en el país como La Nación, Clarín, y más tarde Página/12, así como diarios de tiradas más modestas como La Razón, La Opinión y The Buenos Aires Herald, pero también influyentes dentro del universo de la prensa escrita.[51] También se consultó el Diario del Juicio, un diario publicado durante 1985 dedicado exclusivamente al Juicio a las Juntas Militares y finalmente, aunque de manera marginal, se han consultado solo por cuestiones puntuales diarios del extranjero como The New York Times de Estados Unidos y el ABC y El País de España.[52] Asimismo, se han consultado las revistas educativas destinadas a los docentes, como Monitor de la Educación (editada por el Ministerio de Educación de la Nación), La Educación en nuestras Manos y Canto al Maestro, publicaciones de los sindicatos docentes.

La utilización de la prensa constituye, sobre todo a partir del 2000, una importante fuente de información, ya que debido a la proximidad temporal, la bibliografía secundaria sobre esta temática se ve sustancialmente reducida. En esta disputa por establecer ciertas representaciones como dominantes, los gobiernos ostentan un papel preponderante gracias a la envergadura oficial con la que cuentan al momento de imponer una interpretación del pasado. Por tal

motivo, se analizaron con central interés las políticas de la memoria, recopilando todo aquello que constituye una política de gobierno: leyes, decretos, circulares, discursos oficiales y debates parlamentarios, cuyos contenidos refieren a la última dictadura militar a nivel nacional y de la Ciudad de Buenos Aires.

En función de analizar las representaciones de la última dictadura militar en la enseñanza de la historia, las políticas educativas constituyen un punto de central interés. El currículum dispuesto tanto por el gobierno nacional como por el gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, constituye el grupo de fuentes educativas oficiales. La especialista en Ciencias de la Educación, Alicia Alba, señala que el currículum no se compone solamente de los planes y programas de estudio oficiales, sino de todos los materiales que a pesar de no ser prescriptivos poseen rango curricular, en tanto forman parte de una propuesta político-educativa y ejercen influencia y son utilizados por los docentes y las instituciones educativas para la enseñanza. Principalmente en sistemas educativos descentralizados como en la Argentina, donde la influencia normativa del Estado Nacional en la educación se ve seriamente restringida.[53] Por este motivo la presente investigación toma el concepto de “currículum ampliado”.[54]

Si bien existe una diferencia entre materiales prescriptivos y no prescriptivos, como propuesta y/o como norma, ambos componen el conjunto de dispositivos que constituyen los documentos públicos que expresan una síntesis de una propuesta cultural formulada en términos educativos. Es decir, constituyen la propuesta político educativa, que en palabras del especialista en estudios curriculares Thomas Popkewitz, supone una “práctica de gobernación” debido a que define las fronteras de lo que los sujetos deben conocer, seleccionando lo que vale la pena ser enseñado. Sin embargo, las propuestas educativas ocultan los criterios y procesos de selección –presentando los contenidos como únicas interpretaciones válidas–, inscribiendo “reglas y estandartes” mediante los cuales los individuos regulan las visiones de sí mismos en función de determinados “proyectos de sociedad”.[55] Un proyecto de sociedad puede ser, por ejemplo, construir un determinado pasado en función del tipo de país que se aspira.

Por tal motivo, y a fin de caracterizar las propuestas educativas, se realizó un relevamiento de los programas de Historia argentina, creados tanto por el Ministerio de Educación de la Nación como por el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, así como de diferentes documentos oficiales como

leyes, resoluciones, circulares, investigaciones oficiales, y materiales pedagógicos suplementarios de carácter no prescriptivo, elaborados por ambos Ministerios, que contuvieran una propuesta en relación a la última dictadura militar en el período que va desde 1983 a 2009. Dentro del universo de los materiales escolares no prescriptivos, se le dedicó principal atención tanto a aquellos elaborados para la enseñanza de la historia como a aquellos elaborados para trabajar la última dictadura militar, independientemente de cuál fuera la asignatura. Los materiales escolares indican no solo la intención de un gobierno de trabajar el tema en el aula, sino que también constituyen parte de las políticas de la memoria.

Tanto a nivel jurisdiccional, en este caso el Ministerio de Educación de la jurisdicción de la Ciudad de Buenos Aires como a nivel nacional, el conjunto de documentos curriculares a disposición es escaso e incompleto, por lo que la reunión de los documentos se ha logrado mayoritariamente por vías informales. Sin lugar a dudas, esta restricción en la disponibilidad del material constituye una limitación importante que explica la disparidad de la información que fue utilizada para estudiar unos períodos y otros. Como consecuencia, algunos períodos históricos fueron estudiados en mayor profundidad y cuentan con una extensión mayor que otros. A pesar de estas limitaciones, este libro ha sistematizado todo aquello que fue encontrado en el marco de las políticas educativas sobre el pasado en el tiempo ya mencionado.

También se analizaron los libros de texto de Historia argentina elaborados para la enseñanza media publicados entre 1983 y el 2009. Los libros de texto en general, ofician ante y son percibidos por los estudiantes como la versión legítima de los estandartes culturales –representan la síntesis de un determinado consenso en la sociedad acerca de los saberes que deben ser transmitidos–. En este sentido, su significado político es muy alto y esto mismo es lo que los convierte en un género especialmente relevante, tanto en la historia como “muestra” de la forma de ver el mundo –tanto del pasado como del presente–, o como impronta de un determinado “imaginario colectivo” del pasado. En el caso de la Argentina, el Estado no se encuentra a cargo de la confección de los libros de texto, sino un mercado editorial desregulado en el que se ponen en juego distintos intereses. En este sentido, el libro de texto es no solo un artefacto cultural y político, sino que posee también una dimensión económica importante. A pesar de que no existen instancias y mecanismos de aprobación oficial, los libros se confeccionan en

concordancia con lo estipulado oficialmente, lo que los reviste de una cierta legitimidad. Asimismo, la relevancia del libro de texto radica en que constituye un eslabón clave en la relación de distintos agentes educativos, ya que es en parte producto de lo dispuesto por los programas oficiales, de las necesidades y demandas del mercado y las editoriales, y porque es la herramienta más utilizada en la tarea docente y como formador de lectores, en tanto material de consulta.[56]

Para la confección del presente libro se realizó un relevamiento exhaustivo de la oferta de libros de texto de Historia en el período estudiado y se tuvieron en cuenta las ediciones así como las reediciones y reimpresiones. Se encontraron 29 libros originales de las editoriales AZ, Aique, Stella, Kapelusz, Puerto de Palos, Santillana, Tinta Fresca, Troquel, y 62 reediciones y reimpresiones. Sin embargo, no ha sido posible establecer con total precisión el universo total de lo publicado, debido a que las casas editoriales no cuentan con un registro, archivos o bibliotecas que den cuenta de su propia producción, ni en décadas pasadas ni en la actualidad.[57] Vale aclarar que el relevamiento de los libros de texto de Historia argentina en función de las fechas de edición y reimpresión, se llevó a cabo con el propósito de incluir en el análisis las diferencias entre las diversas ediciones publicadas en un mismo año, así como en la producción de una misma editorial. Si bien se supone que tanto las reediciones como las reimpresiones de un libro son idénticas, en el caso de los libros de texto, las modificaciones suelen ser de edición a reedición o reimpresión mínimas pero variadas. Esto ocurre porque es fácil agregar, quitar o reformular pequeños párrafos de un libro que se compone de narrativas cortas, lo que difiere enormemente de otro formato de libro. Por lo tanto, tener en cuenta en el análisis las distintas ediciones y reimpresiones, permitió ver el desarrollo –cambios y continuidades– de las editoriales sobre un mismo tema a lo largo del tiempo.[58] Del mismo modo, se han tenido en cuenta otro grupo de fuentes conformado por aquellos libros que sin ser libros de textos, fueron elaborados específicamente por las mismas editoriales antes mencionadas, para trabajar la dictadura militar en clase.

Los criterios de selección recién mencionados, han llevado a una periodización distinta a la propuesta en las investigaciones de De Amézola,[59] Coria[60] y Romero.[61] Si bien estos tres investigadores analizan otras temáticas en los libros de Historia argentina, como la guerra de Malvinas, el concepto de lo social y el concepto de Nación respectivamente, comparten la particularidad de dividir los libros de texto de Historia argentina en dos grandes grupos: pre y pos reforma educativa argentina, delimitando este último período entre 1990 y 2001 –último año de edición editorial que incluyen sus estudios–. Esta periodización es

resultado de los criterios de selección de fuentes utilizados en las mencionadas investigaciones. A saber, que el corpus de fuentes se compone de libros confeccionados tanto para el nivel primario como para el nivel secundario indistintamente. Asimismo, no tienen en cuenta la fecha de edición y reimpresión de los libros de texto, ni las fechas exactas de la prescripción curricular producto de la reforma educativa de los 90.

Contrariamente, el presente libro argumenta que los contenidos curriculares para el Polimodal, equivalente a la estructura secundaria,[62] listos definitivamente a fines de 1997, no pueden haber influido formalmente en la gran renovación editorial de la década del 90. No obstante, el renovador impulso que trajo aparejada la reforma por vías informales, constituye un factor insoslayable para explicar las acrecentadas publicaciones de libros de texto de Historia de los 90. Por lo tanto, resulta indispensable tomar en cuenta los cambios sucedidos con anterioridad a la reforma y diferenciar así tres ciclos de renovación editorial con precisión: la producción editorial de libros durante los 80, la renovación editorial de principios de los 90 y finalmente, pos-reforma educativa, a partir de 1998 hasta el 2009.

Siguiendo la metodología del especialista en educación Staffan Selander, se han analizado los contextos de producción de los libros de texto, así como su distribución, consumo y uso, para lo cual se han investigado las editoriales de libros de texto y su relación con el mercado, lo que el autor denomina “readings register”[63] de contexto. Con tal motivo, se ha entrevistado a representantes de las principales editoriales dedicadas a la producción de libros de texto dispuestas a brindar información –AZ, Aique, Kapelusz, Santillana y Tinta Fresca–, durante el 2008 y el 2009. Sin embargo, la negativa de los entrevistados a brindar información concebida como confidencial, de las restantes editoriales a brindar entrevistas y la escasa bibliografía secundaria sobre este tema, han constituido las dificultades de analizar el marco económico-ideológico que dé cuenta de los mecanismos y los intereses económicos que influyen la producción de libros de texto.

El análisis de las fuentes se ha basado sustancialmente en el método de análisis de contenido propuesto por Selander.[64] De dicha propuesta, se puso especial énfasis en el estudio de los argumentos explicativos. Por lo tanto, se analizaron los términos utilizados y los atributos con los que se describen situaciones y actores, ya que toda narrativa supone una selección que señaliza preferencias ideológicas. En efecto, las diferentes concepciones e interpretaciones de la

historia pueden expresar tanto estereotipos como prejuicios, en los cuales, bajo una aparente objetividad, subyacen orientaciones y preferencias ideológicas que como un conjunto de concepciones del mundo compartidas por individuos y grupos, expresan una manera de ver e interpretar en este caso la historia. Asimismo, se tuvo presente si hay secuencias narrativas (hechos inconexos que se suceden), es decir, explicaciones que se rigen más bien por un orden cronológico, que tienden a colocar la resolución de conflicto en el paso del tiempo, o si se presentan secuencias explicativas (causalidad de los hechos), y si los hechos son resultado de uno o más desencadenantes, es decir, unicausales o multicausales. Del mismo modo, se prestó atención a los criterios de selección de subtemas a tratar dentro de una temática mayor (por ejemplo, la persecución cultural al interior de la dictadura militar) y el espacio dedicado a los mismos en función de la propuesta global realizada en el caso de un libro o un documento.

Con respecto al análisis de las imágenes empleadas en los libros de texto se han utilizado diferentes aportes teóricos y metodológicos. En primer lugar, el estudio del contexto y origen de las mismas fue utilizado a fin de reconstruir el tiempo y espacio en los que las mismas fueron producidas. Así, se tuvo en cuenta si la información contextual acompañó las imágenes, ya que como señalan Ilsen About y Clément Chéroux, la misma constituye una condición indispensable para la interpretación.[65] De igual modo, se analizaron en función del contexto histórico en el que las imágenes fueron publicadas. A pesar de que la imagen no cambia su aspecto, al ser expuesta en diferentes tiempos, la interpretación y asociación de esa imagen dependerá de los nuevos entendimientos, tradiciones y consensos de un momento particular. Por último, se tuvo en cuenta en qué medida las imágenes utilizadas supusieron simbologías que una gran mayoría puede asociar a un hecho histórico particular, como señala Gerhard Paul en Historisches Referenzbild.[66]

En resumen, a pesar de los distintos niveles de análisis así como los diversos recursos y materiales propuestos en la presente investigación para analizar las representaciones de la última dictadura militar en la enseñanza de la historia, el saber histórico que aquellas representaciones vehiculizan conforman un imaginario más complejo. En este sentido, las restricciones del trabajo surgen en tanto el mismo no constituye una mirada real y exacta de lo que sucede en las aulas. Sin embargo, visibiliza las diversas representaciones del pasado dictatorial que circulan en las narrativas y las imágenes de la historia y cómo los diferentes actores y los medios interactúan e imprimen en una dinámica educativa los sentidos de la historia dictatorial.

## *Estructura del libro*

La estructura del libro comienza en el primer capítulo con el análisis de las representaciones posdictatoriales desde el regreso de la democracia en 1983 hasta la renuncia del presidente Raúl Alfonsín en 1989. Durante este período se examinarán las representaciones del pasado surgidas de las pugnas por la memoria en un particular contexto histórico. Los procesos de transformación y contradicción, propios de un debate público en torno al pasado en plena transición, serán retomados para analizar si es que, y en qué modo, estos mismos procesos se vieron reflejados en el ámbito educativo y la enseñanza de la historia; así como en torno a qué representaciones del pasado dictatorial se debatieron las viejas y nuevas estructuras escolares.

En el segundo capítulo se analizarán las representaciones del pasado dictatorial durante la década del 90, focalizando en las representaciones dominantes surgidas de la política de "reconciliación nacional" del gobierno de Carlos Menem y las visiones alternativas del pasado que se presentarían en clara oposición a fines de esa década. Las representaciones surgidas a partir de estas condiciones socio-políticas cambiantes, han sido utilizadas para pensar los cambios producidos en la escuela a partir de la reforma educativa y la renovación editorial y cómo fue posible que se generaran puntos de inflexión en las narrativas del pasado dictatorial en un contexto propicio al olvido.

En el tercer capítulo se analizarán las representaciones surgidas del acercamiento y unión de intereses entre el gobierno de Néstor Kirchner y las organizaciones de derechos humanos. Desde este contexto, se estudiará si el impulso que colocó al pasado dictatorial como una prioridad de Estado a partir del 2001 logró convertir esta temática en una prioridad educativa, introduciendo nuevas representaciones en las narrativas de la historia. Si fue así, por qué medios fue esto posible en el establecimiento de nuevos consensos sobre la historia dictatorial.

La estructura propuesta permitirá realizar un recorrido a lo largo de casi tres décadas a fin de desentramar cómo fue que la sociedad argentina proyectó y transmitió en el marco de la escuela y con mayor especificidad en la enseñanza de la historia, su herencia histórica sobre la experiencia del terrorismo de Estado

a las siguientes generaciones, e incorporó de esta forma el pasado dictatorial a su propia historia colectiva. Con tal propósito se señalarán a lo largo de los capítulos, con qué selecciones y legitimaciones del pasado se han construido las representaciones de la última dictadura militar tanto en la esfera pública como en la educativa; y cómo es que las mismas fueron cambiando en función de las luchas simbólicas por las representaciones del pasado dictatorial, un tema aún abierto y en pugna.

1 El destacado es de la autora. “Es un gran paso hacia delante”, Télam (Agencia de Noticias de la República Argentina), Buenos Aires, 5 de febrero de 2007.

2 Como muestra itinerante recorrió entre el 2006 y el 2007 distintas ciudades europeas, como por ejemplo Gernika-Lumo, Madrid, París y Salamanca. En la Argentina la muestra recorrió escuelas y museos de distintas localidades. Su objetivo fue “transmitir a la sociedad y a los docentes la necesidad de educar en la memoria de hechos traumáticos para las sociedades de todos los tiempos, como paso necesario para construir el futuro”. Información en línea: http://memoriafuturo.educ.ar/acerca/index.html (fecha de consulta: 14 de septiembre de 2014).

3 Donde ha habido fenómenos de violencia estatal, las reparaciones comprenden todas las medidas que impliquen una reparación o sanación a las víctimas de violaciones de derechos humanos. Las diferentes agrupaciones por los derechos humanos en Argentina han vinculado la reparación a distintos reclamos, entre los cuales se encuentran los jurídicos, como cárcel y castigo a los culpables y colaboradores del terrorismo de Estado y restitución de los niños apropiados durante la última dictadura militar a sus familias de origen, así como la reparación económica y el esclarecimiento y la difusión de lo ocurrido en esos años. Esto mismo se vincula estrechamente con los distintos proyectos educativos y culturales que las distintas organizaciones han llevado a cabo.

4 FERRO, M.: Cómo se cuenta la historia a los niños del mundo entero, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2007, pág. 21.

5 JELIN, E.: “La política de la memoria”, Puentes n° 4, 2001, págs. 39-47.

6 La exclusión de los servicios educativos de gestión privada de la presente investigación se debe a la autonomía que poseen las escuelas privadas para “formular sus planes y programas de estudio”, quedando al margen de los

cambios curriculares tanto del gobierno nacional como de la Ciudad de Buenos Aires. Ley n° 24.195, en Boletín Oficial (BO) n° 28.137 del 05 de mayo de 1993, pág. 18; Ley nº 26.206, en BO n° 31.062 del 28 de diciembre de 2006, pág. 25.

7 La negativa del gobierno de la Ciudad de Buenos Aires de adherir a la reforma educativa de los años 90, colocó a esta jurisdicción en una situación particular creando un espacio de vacío curricular diferente a las otras jurisdicciones del país, constituyendo un paradigma único al interior del sistema educativo argentino.

8 Si bien Foucault no se refiere específicamente a dispositivos educativos, su definición, en tanto los dispositivos constituyen un complejo heterogéneo de elementos –manifestados en narrativas reglamentadas, discursos, instituciones, enunciados científico morales entre otros– los cuales como formaciones pueden aparecer de manera visible o por el contrario posibilitar la justificación y el ocultamiento de una determinada práctica, ha sido utilizada para pensar el contenido de las representaciones vehiculizadas vía los materiales escolares, teniendo en cuenta la posición estratégica y dominante de los mismos (FOUCAULT, M.: "Ein Spiel um die Psychoanalyse. Gespräch mit Angehörigen des Départment de Psychanalyse der Universität Paris VIII in Vincennes", en: Dispositive der Macht. Michel Foucault über Sexualität, Wissen und Wahrheit, Colonia: Merve Verlag, 1978, págs. 119-121).

9 El espacio público es entendido como un espacio simbólico al que acceden distintos actores de la sociedad y por medio del intercambio y de la discusión sobre problemas que atañen el interés general o de distintos sectores, se construyen opiniones de orden público. Esta comunicación requiere de medios para la transferencia o influencia como lo constituyen los medios de comunicación en la actualidad (HABERMAS, J.: "Öffentlichkeit 1964", en: Kultur und Kritik, Frankfurt a.M.: Suhrkam, 1973, pág. 61).

10 Debido a la extensión de estos materiales sería imposible dar cuenta acabadamente de ellos. Entre los más destacados se encuentra la colección publicada en el marco de un programa llevado a cabo por el Panel Regional de América Latina del Social Science Research Council de los Estados Unidos, a fin de promover la investigación de las memorias de la represión política en el Cono Sur, véase RICHARD, N.: Coloquio Políticas y Estéticas de la Memoria, "Políticas y estéticas de la memoria", Santiago de Chile: Cuarto Propio, 2000;

JELIN, E.: Los trabajos de la memoria. Memorias de la represión, Madrid: Siglo XXI, 2001; FELD, C.: Del estrado a la pantalla, Madrid: Siglo XXI, 2002; JELIN, E.: Las Conmemoraciones, las disputas en las fechas "in-felices", Madrid: Siglo XXI, 2002; CATELA DA SILVA, L. y JELIN, E.: Los archivos de la represión. Documentos, memoria y verdad, Madrid: Siglo XXI, 2002; JELIN, E. y LANGLAND, V.: Monumentos, memoriales y marcas territoriales, Madrid: Siglo XXI, Social Science Research Council, 2003; JELIN, E. y PINO, P.: Luchas locales, comunidades e identidades, Buenos Aires: Siglo XXI, 2003; JELIN, E. y LORENZ, F.: Educación y memoria, la escuela elabora el pasado, Madrid: Siglo XXI, 2004; JELIN, E. y LONGONI, A.: Escrituras, imágenes y escenarios ante la represión, Madrid: Siglo XXI, 2005; KAUFMAN, S. y JELIN, E.: Subjetividad y figuras de la memoria, Buenos Aires: Siglo XXI, 2006; HERSHBERG, E. y AGÜERO, F.: Memorias militares sobre la represión en el Cono Sur, visiones en disputa en dictadura y democracia, Madrid: Siglo XXI, 2005; JELIN, E. y SEMPOL, D.: El pasado en el futuro, los movimientos juveniles, Buenos Aires: Siglo XXI, 2006.

11 La bibliografía interdisciplinaria sobre la Shoá es prácticamente inabordable. Sobre los trabajos historiográficos vinculados a la memoria entre otros se destacan FRIEDLÄNDER, S.: A conflict of memories? The new German debates about the "Final Solution", Nueva York: Leo Beck Inst., 1988; FRIEDLÄNDER, S.: Probing the limits of representation. Nazism and the "Final Solution", Cambridge Mass.: Harvard University Press, 1992; FRIEDLÄNDER, S.: Memory, history, and the extermination of the Jews of Europe, Bloomington: Indiana University Press, 1993; FRIEDLÄNDER, S. y NE'EMAN ARAD, G.: Passing into history, Nazism and the Holocaust beyond memory ; in honor of Saul Friedländer on his sixty-fifth birthday, Bloomington: Indiana University Press, 1997; LA CAPRA, D.: History and Memory After Auschwitz, New York: Cornell University Press, 1998; NOVICK, P.: The Holocaust in American Life, Boston: Houghton Mifflin, 1999; NOVICK, P.: The Holocaust and Collective Memory, Londres: Houghton Mifflin, 2001; VIDAL-NAQUET, P.: Assassins of Memory, Essays on the Denial of the Holocaust. European perspectives, Nueva York: Columbia University Press, 1992.

12 Véase al respecto, HUYSSEN, A.: "Entrevista a Andreas Huyssen", Puentes n° 8, págs. 25-32, 2002; HUYSSEN, A.: En busca del futuro perdido. Cultura y Memoria en tiempos de globalización. México: FCE, 2002; HUYSSEN, A.: Present Past. Urban palimpsets and the politics of memory, Stanford, California: Stanford University Press, 2002; ASSMANN, A.: Der lange Schatten der

Vergangenheit, Erinnerungskultur und Geschichtspolitik, Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung (BPB), 2007; CONRAD, S. y ASSMANN, A.: Memory in a Global Age. Discourses, Practices and Trajectories, Nueva York: Palgrave Macmillan, 2010.

13 Sobre estudios de los procesos transnacionales de la memoria sobre la Shoá véase BUCHENHORST, R.: Das Element des Nachlebens. Zum Argument des undarstellbarkeit der Shoah in Philosophie, Kulturtheorie und Kunst, Munich: Wilhelm Fink, 2011; y sobre las dictaduras latinoamericanas véase ELSEMANN, N.: Umkämpfte Erinnerungen. Die Bedeutung lateinamerikanischer Erfahrungen für die spanische Geschichtspolitik nach Franco, Frankfurt a. M: Campus, 2010.

14 Tanto Andreas Huyssen como Aleida Assmann, coinciden en fechar el comienzo de este giro hacia el pasado en los 60 como consecuencia de la descolonización y el surgimiento de nuevos movimientos sociales que intentaron reescribir la historia, así como el final de la Guerra Fría. Asimismo, en los 80 el interés por reescribir las visiones del pasado cobró aún mayor relevancia cuando en Europa, en particular en Alemania, se reavivó e intensificó el debate acerca de la Shoá por medio de lo que se conoce como la Historikerstreit, desembocando en los 90, según Andreas Huyssen, en el auge y la consecuente transnacionalización de los discursos sobre memoria. Se desprende de lo expuesto anteriormente que la vuelta al pasado no es privativa de una sociedad en particular, sino más bien un fenómeno global que también acontece en las sociedades latinoamericanas post-dictatoriales.

15 HUYSSEN, A.: op. cit., pág. 26. En el mismo sentido, Henry Rousso ("Entrevista a Henry Rousso, El duelo es imposible y necesario", Puentes n° 2, 2000, págs. 30-39), señala que la tradición de conmemoración posee larga data, y que en realidad lo particular de este giro no es solo su magnitud sino su contenido. Así, la antigua idea de conmemorar fechas felices y gloriosas fue remplazada por la conmemoración de los pasados que no se quieren repetir, como los crímenes de Estado.

16 HALBWACHS, M.: Das gedächtnis und seine sozialen Bedingungen, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1985; y HALBWACHS, M.: Das kollektive Gedächtnis". Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1985.

17 ASSMANN, A.: Der lange Schatten der Vergangenheit, Erinnerungskultur

und Geschichtspolitik, Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung (BPB), 2007.

18 JELIN, E.: Los trabajos de la memoria. Memorias de la represión, Madrid: Siglo XXI, 2001.

19 Sobre el concepto de trauma cultural véase ALEXANDER, J., GIESEN, B. y EYERMAN, R.: Cultural trauma and collective identity, Berkeley: University of California Press, 2004, cuyos estudios refieren al aporte de La Capra en función del trauma a partir del estudio de la Shoá. Véase también LA CAPRA, D.: Representing the Holocaust, History, Theory, Trauma, Ithaca: Cornell University Press, 1994; y LA CAPRA, D.: Writing History, Writing Trauma. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2001.

20 ASSMANN, A., Op. cit., 2007, pág. 37.

21 JELIN, E., op. cit., págs. 39-47.

22 Ibídem, pág. 56.

23 Sobre la singularidad y la universalización de la Shoá véase TRAVERSO, E.: “La singularité d´Auschwitz. Hypothéses, problémes et derives de la recherche historique”, en: CATHÉRINE y COQUIO (ed.), Parler des camps, penser les génocides, París: Albin Michel, 1999; LEVY, D. y SZNAIDER, N.: Erinnerung im globalen Zeitalter, Der Holocaust. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 2001; ECKEL, J. y MOISEL, C.: Universalisierung des Holocaust? Erinnerungskultur und Geschichtspolitik in internationaler Perspektive, Göttingen: Wallstein-Verlag, 2008.

24 Esto mismo se manifiesta por ejemplo en la proliferación de Comisiones de la Verdad establecidas no solo en Argentina, sino también en varios países latinoamericanos, como por ejemplo Chile, Guatemala y El Salvador entre otros. Véase GRUPO DE MADRES Y FAMILIARES DE URUGUAYOS DETENIDOS DESAPARECIDOS: “La memoria y el futuro, Comisiones de la Verdad en la experiencia internacional” [seminario en noviembre de 2001], Montevideo: Tradinco, 2002; MATEOS, S.: “Verdad, memoria, justicia y reconciliación, sociedad y comisiones de la verdad”, Lima: Asociación Pro Derechos Humanos-APRODEH, 2002; ORTIZ ROJAS, M. L., ROJAS BAEZA, P. y CUEVAS, V. E.: Comisiones de la verdad. ¿Una camino incierto?, Serie Retrospectiva y reflexión, Santiago de Chile: CODEPU, 2003.

25 JELIN, E.: “La conflictiva y nunca acabada mirada sobre el pasado”, en: LEVÍN, F. y FRANCO M. (eds.): Historia reciente, perspectivas y desafíos para un campo en construcción. Buenos Aires: Paidós, 2007, pág. 308.

26 JELIN, E. y LORENZ, F.: Educación y memoria, la escuela elabora el pasado. Madrid: Siglo XXI, 2004, pág. 4.

27 Una generación se encuentra constituida por un conjunto de individuos que a través de compartir determinadas prácticas y hábitos en una misma época, han creado experiencias comunes, desarrollando una identidad y un sentido de pertenencia. La contemporaneidad cronológica no basta para formar una generación, sino el hecho de que compartan las mismas condiciones de existencia (MANNHEIM, K.: “El problema de la generación”, en: KECSKEMETI, P. (ed.), Essays on sociology and social psychology, Routledge, 1997, págs. 55-61) Esta identidad particular de una generación solo se pone de manifiesto cuando sucede un diálogo entre generaciones (GIESEN, B.: “Ungleichzeitigkeit, Erfahrung und der Begriff der Generation”, en: KRAFT, A., WEISSHAUPT, M. (ed.), Generationen, Erfahrung – Erzählung – Identität, Konstanz: UVK, 2009, págs. 201-205).

28 KAUFMAN, G. S.: “Lo legado y lo propio. Lazos familiares y transmisión de memorias”, en: JELIN, E. y KAUFMAN, S. (eds.), Subjetividad y figura de la memoria, Buenos Aires: Siglo XXI, 2006, pág. 53.

29 La conceptualización de “comunidades imaginadas” constituye un aporte de Benedict Anderson que refiere a la construcción social de una idea de comunidad, la cual ha sido empleada para reforzar el sentido de pertenencia en función de la construcción de un imaginario de Nación (ANDERSON, B.: Imagined communities, reflections on the origin and spread of nationalism, London: Verso, 2002, págs. 5-7).

30 CARRETERO, M.: Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global, Buenos Aires: Paidós, 2007, págs. 33-74.

31 POPKEWITZ, T.: “La producción de razón y poder, Historia del currículum y tradiciones intelectuales”, en: POPKEWITZ, T., FRANKLIN, B. y PEREYRA, M. (eds.): Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización, Barcelona: Ediciones Pomares, 2003, pág. 151.

32 Sobre las especificidades de la historia reciente respecto a la presencia y

continuidad de ciertos temas que a pesar de pertenecer al pasado se presentan como contemporáneos, véase FRANCO, M. y LEVÍN, F.: Historia reciente , perspectivas y desafíos para un campo en construcción, Buenos Aires: Paidós, 2007.

33 KAUFMANN, A.: "Prólogo", en: GUELERMAN, S. (ed.), Memorias en presente, identidad y transmisión en la Argentina posgenocidio, Buenos Aires: Grupo Norma, 2001, pág. 31.

34 El libro La Argentina en la escuela: la idea de nación en los textos escolares, es producto de un proyecto de investigación conjunto entre Chile y Argentina, dirigido por el historiador Luis Alberto Romero.

35 RIEKENBERG, M. (ed.): Lateinamerika, Geschichtsunterricht, Geschichtslehrbucher, Geschichtsbewusstsein, Frankfurt a. M.: Diesterweg-Georg-Eckert-Institut, 1991.

36 LANZA, H. y FINOCCHIO, S.: Currículum presente, ciencia ausente, la enseñanza de la Historia en la Argentina de hoy, Tomo III, Buenos Aires: Miño y Dávila, 1993.

37 Véase de este autor: AMÉZOLA DE, G.: "El difícil arte de cambiar. Los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales de Historia y la transformación educativa argentina", Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales n° 2, 1997, págs. 9-31; "Problemas y dilemas en la enseñanza de la Historia Reciente", Revista de Historia Entrepasados, 1999, págs. 137-162; "La enseñanza de la Historia en la escuela básica", Clio & Asociados, La Historia enseñada n° 4, 1999, págs. 224-225; "Tirando al niño con el agua sucia. Sobre las críticas a los cambios en la enseñanza de la Historia introducidos por la 'transformación educativa'", Clio & Asociados, La Historia enseñada n° 6, 2001, págs. 133-154; "La Historia que no parece Historia, sobre la enseñanza escolar de la Historia del presente en la Argentina", Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales n° 8, 2003, págs. 46-65; "Los Historiadores proponen cómo cambiar la enseñanza, la reforma educativa argentina en las fuentes para la transformación curricular", Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales n° 10, 2005, págs. 67-99; "Una Historia incómoda, la enseñanza de la Historia del tiempo presente", en: KAUFMANN, C. (ed.): Dictadura y Educación. Los textos escolares en la Historia argentina reciente 2, Buenos Aires: Miño y Dávila, 2006, págs. 299–323; "A Necessary Dictatorship. The

‘Age of Rosas’ in Argentine history textbooks published between 1956 and 1983 and the Defence of Authoritarianism”, Pedagógica Histórica n° 43, 5, 2007, págs. 669-684.

38 Véase AMÉZOLA DE, G.: “Autoritarismo e Historia escolar, apuntes”, Praxis Educativa n° 1, 2006, págs. 35-44; BRASLAVSKY, C.: “La educación en la transición a la democracia, Elementos y primeros resultados de una comparación”. Propuesta Educativa n° 1, 1989, págs. 30-43; TEDESCO, J. C., BRASLAVSKY, C. y CARCIOFI, R. (eds.): El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1982, Buenos Aires: FLACSO, 1983; PALAMIDESSI, M.: “La política educacional de la dictadura militar argentina (1976-1983)”, Versiones n° 10, 1998, págs. 6-11; TIRAMONTI, G.: ¿Hacia dónde va la burocracia educativa? Buenos Aires: Miño y Dávila, 1989; PUIGGRÓS, A. (ed.): Dictaduras y utopías en la Historia reciente de la educación argentina (1955-1983), Buenos Aires: Galerna, 1997; KAUFMANN, C.: Una pedagogía de la renuncia, Entre Ríos: Fac. de Ciencias de la Educación, Univ. Nacional de Entre Ríos, 1997; KAUFMANN, C. (ed.): “Universidad y Grupos Académicos Argentinos (1976-1983)”, Dictadura y Educación, vol. 1, Buenos Aires: Miño y Dávila, 2001, KAUFMANN, C. (ed.): “Depuraciones y vigilancia en las Universidades nacionales”, Dictadura y Educación, vol.2, Buenos Aires: Miño y Dávila, 2003; KAUFMANN, C. (ed.): “Los textos escolares en la Historia argentina reciente”, Dictadura y Educación, vol.3, Buenos Aires: Miño y Dávila, 2006; KAUFMANN, C. y DOVAL, D.: Paternalismos Pedagógicos. Las políticas educativas y los libros durante la Dictadura, Buenos Aires: Laborde, 2007; PINEAU, P y MARIÑO, M.: El principio del fin, políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983), Buenos Aires: Colihue, 2006; CUCUZZA, H.: Yo argentino. La construcción de la Nación en los libros escolares (1873-1930), Buenos Aires: Miño y Dávila, 2007; RODRÍGUEZ, L. G.: “Políticas educativas y culturales durante la última dictadura militar en Argentina (1976-1983)”, Revista Mexicana de Investigación Educativa n° 47, 2010, págs. 1251-1273.

39 MARIÑO, M.: “Reflexiones en torno a los jóvenes argentinos y la conciencia histórica”, Clio & Asociados. La Historia en enseñada n° 2, 1997, págs. 75-86.

40 Si bien esta tesis doctoral aún no ha sido publicada, parte de los avances de la misma pueden encontrarse en: DUSSEL, I. y PEREYRA, A.: “Notas sobre la transmisión escolar del pasado reciente de la Argentina”, en: CARRETERO, M. (ed.): Enseñanza de la Historia y memoria colectiva, Buenos Aires: Paidós,

2006, págs. 253-276.

41 MANFREDINI, A., LEVÍN, F., CLÉRICO, M. L., y ERAMOUSPE, P.: “El pasado reciente en la escuela. Análisis y reflexiones a propósito de las representaciones estudiantiles de la última dictadura militar argentina”, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia n° 55, 2008, págs. 93-102.

42 Este sesgo en la investigación puede encontrarse tanto en estudios sobre la conciencia histórica como en aquellos que abordan la perspectiva cognitiva de los procesos de aprendizaje, en ambos casos el objetivo se limita al estudio de aquello que el alumno posee como legado y saberes históricos. Véase: Berti, A. y BORTOLI, E.: “Recordar, escribir y explicar el pasado. ¿Qué, cómo y para el futuro de quién?”, en: CARRETERO, M. (ed.): Enseñanza de la Historia y memoria colectiva, Buenos Aires: Paidós, págs. 93-114, 2006; CASTRO, J. y BLANCO, F.: “La trama regeneracionista, sobre el valor civilizatorio de la Historia y otros cuentos”, en: CARRETERO, M., Op. Cit., págs. 223-251; CARRETERO, M. y GONZÁLES, M. F.: “Representaciones y valoraciones del “descubrimiento” de América en adolescentes y jóvenes de la Argentina, Chile y España”, en: CARRETERO, M., Op. Cit., págs. 115-144; CARRETERO, M. y KRIGER, M.: “La usina de la patria y la mente de los alumnos. Un estudio sobre las representaciones de las efemérides escolares argentinas”, en: CARRETERO, M., Op. Cit., págs. 169-196; HOYOS, O. y BARRIO, C.: “El significado cognitivo y afectivo de la identidad nacional en niños y adolescentes colombianos y españoles”, en: CARRETERO, M., Op. Cit., págs. 145-168; ROSA, A. y BRÉSCO DE LUNA, I.: “Efectos del contenido de la forma en el recuerdo repetido de Historias nacionales”, en: CARRETERO, M., Op. Cit., págs.197-222.

43 Véase: LORENZ, F.: “¿De quién es el 24 de marzo? Las luchas por la memoria del golpe de 1976”, en: JELIN, E. (ed.): Las Conmemoraciones, las disputas en las fechas “in-felices”, Madrid: Siglo XXI, págs. 53-100, 2002; “’Tomala vos, damela a mi’. La noche de los lápices; el deber de memoria y las escuelas”, en: JELIN, E. (ed.): Educación y memoria, Memorias de la represión, Madrid: Siglo XXI, págs. 96-126, 2004; “El pasado reciente en la Argentina, las difíciles relaciones entre transmisión, educación y memoria”, en: CARRETERO, M. (ed.): Enseñanza de la Historia y memoria colectiva, Buenos Aires: Paidós, págs. 277-296, 2006; Combates por la memoria, Buenos Aires: Capital Intelectual, 2007.

44 FINOCCHIO, S.: "Entradas educativas en los lugares de la memoria", en: LEVÍN, F., y FRANCO M. (ed.), Historia reciente, perspectivas y desafíos para un campo en construcción, Buenos Aires: Paidós, 2007, págs. 253-277.

45 KAUFMANN, C.: El fuego, el agua y la Historia. La dictadura en los escenarios educativos, memorias y desmemorias, Buenos Aires: Miño y Dávila, 2007.

46 DEBATTISTA, S.: "Los caminos del recuerdo y el olvido, La escuela media neuquina 1984-1998", en: JELIN, E. (ed.), Educación y memoria, Madrid: Siglo XXI, 2004, págs.41-64.

47 RETA, M. y PESCADER, C.: "Representaciones del pasado reciente", Clio & Asociados. La Historia enseñada n° 6, 2002, págs. 50-70.

48 BORN, D., MORGAWI, M., y TSCHIRNHAUS VON H.: "De cómo los desaparecidos se hacen presentes en el colegio", en: CRENZEL, E. (ed.), Los desparecidos en la Argentina. Memorias, representaciones e ideas (1983-2008), Buenos Aires: Editorial Biblos, 2010, págs. 189-210.

49 Si bien a fines analíticos estos actores se presentan en un principio como un todo homogéneo, durante el análisis se pondrán de manifiesto algunas de las fisuras y el carácter heterogéneo de los mismos, compuestos a su vez por subgrupos los cuales serán diferenciados o no según su relevancia y pertinencia.

50 Se sobreentiende que los diarios no operan en el vacío, sino las representaciones que en ellos circulan son a su vez productos de actores que presionan y/o callan según ciertas coyunturas de poder.

51 Las consultas fueron realizadas a partir de ciertas fechas de público conocimiento, como por ejemplo el 24 de marzo, fecha en la cual se conmemora el golpe de estado. Su central referencia en la búsqueda radica en que, como señala Jelin, en las fechas conmemorativas se negocian año tras año los significados e interpretaciones de un determinado evento, redefiniendo las prácticas y sus significados (JELIN, E.: Op. Cit., págs. 1-7). También se tuvieron en cuenta ciertos sucesos vinculados principalmente a los juicios y las sanciones de nuevas leyes o políticas de la memoria a fin de rastrear las repercusiones de tales medidas en las discusiones públicas.

52 Se ha tenido en cuenta la televisión cuando por ser un medio de

comunicación masivo ha funcionado como catalizador y gran difusor de debates específicos, influyendo en la consolidación de ciertas representaciones del pasado por sobre otras (MCCOMBS, M.: “Setting the Agenda, The Mass Media and Public Opinion”, Cambridge: UK, Polity Press, 2004, págs. 101-104). Asimismo, se han consultado los sitios de Internet de las distintas agrupaciones de derechos humanos, que en muchos casos auspician de archivos, como por ejemplo el archivo de Memoria Abierta, a fin de analizar principalmente las posiciones de las agrupaciones de derechos humanos circundantes en sus propios medios de comunicación.

53 El sistema educativo en la Argentina ha pasado por distintas instancias y si bien en un comienzo la cuestión educativa ha estado a cargo del Estado Nacional, con el correr del tiempo el surgimiento de nuevas instituciones a nivel provincial y local han disputado la capacidad de normar la educación por parte del Estado Nacional. Con el correr del tiempo, las transferencias de los establecimientos educativos del gobierno nacional al provincial, han profundizado aún más la descentralización normativa.

54 DE ALBA, Alicia: Currículum: Crisis, Mito y Perspectivas, Buenos Aires: Miño y Ávila, 1991, pág. 22. Sobre las diversas tendencias en la investigación del currículum, desde el currículum como documento prescriptivo únicamente hasta el currículum como práctica social, véase: LUNDGREN, U. P.: Teoría del currículum y escolarización, Madrid: Morata, 1992; KEMMIS, S. y FITZCLARENCE, L.: El currículum: Más allá de la teoría de la reproducción, Madrid: Ediciones Morata, 1998.

55 POPKEWITZ, Thomas; FRANKLIN, Barry y PEREYRA, Miguel (ed.): Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización, Barcelona: Ediciones, 2003, págs. 148-149.

56 Más del 75% del trabajo en clase del alumnado (en primaria y secundaria) está dedicado al trabajo de los libros de texto. A su vez los adolescentes le otorgan mayor credibilidad a lo que se encuentra escrito en los libros de texto que a lo que figura en documentos (CARRETERO, M., ROSA, A. y GONZÁLES, M. F.: “Introducción. Enseñar Historia en tiempos de memoria”, en: CARRETERO, M. (ed.): Enseñanza de la Historia y memoria colectiva, Buenos Aires: Paidós, 2006, pág. 17).

57 Por tal motivo, se consultaron no solo las bibliotecas más importantes de la

Ciudad de Buenos Aires, como la Biblioteca Nacional, la Biblioteca del Congreso, la Biblioteca del Docente y la Biblioteca del Maestro, sino también las ferias de libros usados y al menos 10 bibliotecas escolares de la Capital Federal, con el propósito de reconstruir lo más detalladamente posible la oferta total de cada editorial, tomando en cuenta las diferencias en las fechas de edición y reimpresión, para así incorporar en el análisis las modificaciones en las reimpresiones de un mismo libro.

58 En algunas casas editoriales mientras se editaban nuevos libros de Historia se reeditaban libros más antiguos –con o sin modificaciones–.

59 AMÉZOLA DE, G.: Op. Cit.

60 CORIA, J.: “Concepciones acerca de lo social en los manuales de Historia. De la dictadura al temprano sigo XXI”, en KAUFMANN, C. (ed.), Los textos escolares en la Historia argentina reciente, Buenos Aires: Miño y Dávila, 2006, págs. 295-331.

61 ROMERO, L. A.: Op. Cit.

62 Los cambios en la estructura educativa pos reforma serán desarrollados en el apartado “La enseñanza de la historia a principios del siglo XXI” detalladamente, allí se explicarán las diferencias entre el nuevo sistema del Polimodal y la vieja estructura secundaria, así como las cuestiones de innovación curricular. Véase cuadro del anexo.

63 SELANDER, S.: Textbooks and educational media, collected papers 1991-1995, Stocolmo: IARTEM, 1997, pág. 168.

64 Al respecto pueden consultarse: SELANDER, S.: “Towards a theory of pedagogic text analysis”, Scandinavian journal of educational research n° 34, págs. 143-150, 1990; “Pedagogic texts-educational media”, Internationale Schulbuchforschung n° 1, págs. 9-23, 1995; “Towards a model for analysis of textbook lessons”, en: SELANDER, S. (ed.): Textbooks and educational media, collected papers 1991–1995, Stocolmo: Iartem, págs. 167-171, 1997; y Textbooks and educational media, collected papers 1991-1995, Stocolmo: IARTEM, 1997.

65 ABOUT, I. y CHÉROUX, C.: Fotografie und Geschichte, Leipzig: Institut für Buchkunst, 2004, págs. 27 y 31.

66 Véanse, PAUL, Gerhard: "Die Geschichte hinter dem Foto. Authentizität, Ikonisierung und Überschreibung eines Bildes aus dem Vietnamkrieg", Zeithistorische Forschungen/Studies in Contemporary History, [en línea], 2005; PAUL, Gerhard (ed.): Das Jahrhundert der Bilder. Band II, 1949 bis heute, Bonn: BPB, 2008.

# 1. Los 80: ambigüedades y contradicciones en la transición democrática

El regreso de la democracia trajo aparejado entre otras cuestiones la centralidad del debate acerca del pasado dictatorial. Las disputas generadas en estos debates en torno a las representaciones de ese pasado, tanto en el espacio público como en el ámbito educativo, se convertirían en un eje transversal de la historia posdictatorial argentina también en las décadas venideras.

Por lo tanto, es objeto de este primer capítulo desarrollar un análisis de las representaciones dominantes sobre la última dictadura militar que circularon durante la década del 80 en ambos espacios. El propósito de dicho análisis será el de establecer una relación entre un espacio y otro, marcando algunas tendencias del proceso de interacción, mutua influencia y limitación. En una primera parte, el análisis se focalizará en las representaciones que circularon en el espacio público vehiculizadas por el gobierno, las agrupaciones por los derechos humanos y la corporación militar, en función del respectivo posicionamiento en relación al pasado y como producto de su interacción y sus luchas. Con tal propósito se realizará una contextualización de los procesos que generaron algunas de las representaciones que con el tiempo se constituyeron como dominantes, como el histórico juicio a las Juntas Militares. En la segunda parte, el análisis se centrará en las representaciones de la historia reciente en el ámbito escolar. Se expondrán las políticas educativas respecto a este tema y cómo fue que la transición democrática impactó en la estructura escolar y qué influencias tuvo –si es que las tuvo– en la enseñanza de la historia. En la tercera parte, se analizará la situación editorial que dará paso y funcionará de contexto para el último apartado, en el cual se analizarán las representaciones dominantes sobre la última dictadura militar plasmadas en las narrativas y las imágenes de los libros de texto.

## *El Juicio a la Junta Militar y las "leyes de impunidad": expresiones de un proceso de recomposición democrática complejo*

El 10 de diciembre de 1983 el candidato de la Unión Cívica Radical (UCR), Raúl Alfonsín, asumía como presidente de la Argentina con el 52% de los votos (1983-1989). Su triunfo electoral constituía el símbolo del fin de una era de terror, por un lado, y de la hegemonía peronista de los últimos 50 años, por otro. Encabezado desde el Poder Ejecutivo, aunque como se verá más adelante no de forma exclusiva, el restablecimiento del sistema democrático estuvo signado por una fuerte política de derechos humanos. El compromiso de castigar los crímenes cometidos por las FFAA constituyó el eje sobre el cual el alfonsinismo basó la campaña electoral, utilizando la promesa de justicia bajo el slogan "Somos la vida".[1] De igual manera, como señala Jelin, durante el proceso de transición democrática la noción de los derechos humanos se convertiría "en un elemento clave de la propuesta de construcción de una cultura democrática, humanista, tolerante, y pluralista".[2] En definitiva, en un concepto común y organizador de la transición. Romero sostiene que el gobierno de Alfonsín construyó un nuevo actor político, la civilidad. Si bien ésta ya existía en relación con la participación partidaria, la nueva idea de civilidad se establecería en función de la exaltación de los derechos humanos, la condena de la dictadura y la presentación de la democracia como la antítesis de ese pasado. Nunca antes en la historia argentina el valor simbólico de los derechos individuales había constituido una pieza fundamental para la restitución del escenario político. La cuestión de los derechos humanos se convertiría en un pilar de la renovación política y la restauración de la cultura democrática.[3] Alfonsín diría en su discurso de asunción el 10 de diciembre de 1983:[4]

Una feliz circunstancia ha querido que este día en que los argentinos comenzamos esta etapa de cien años de libertad, de paz y democracia, sea el día de los Derechos humanos. Y queremos en consecuencia comprometernos una vez más: vamos a trabajar categórica y decisivamente por la dignidad del hombre, al que sabemos hay que darle libertad, pero también justicia (...).[5]

La centralidad de los derechos humanos y la justicia como parte sustancial de la refundación democrática, estuvo a su vez incentivada y sustentada por la lucha de las organizaciones de derechos humanos iniciada durante la dictadura militar.[6]

La causa de los derechos humanos, en un principio como la búsqueda de quienes habían desaparecido, había congregado entre otros grupos al Servicio de Paz y Justicia (SERPAJ), la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos (APDH), el Movimiento Ecuménico por los Derechos Humanos (MEDH), las Madres de Plaza de Mayo, las Abuelas de Plaza de Mayo y los Familiares de Detenidos Desaparecidos por Razones Políticas.[7] Tanto las Madres de Plaza de Mayo como el grupo de Abuelas, nuclearon en un comienzo a aquellas personas afectadas en forma directa por la represión estatal, siendo la mayoría familiares de detenidos y desaparecidos. A pesar del sistema de control de información del gobierno militar, el importante nivel de visibilidad que adquirieron sus reclamos al permear el espacio público en dictadura,[8] convirtió sobre todo a la agrupación de las madres en un actor público y político. Esto mismo les posibilitó ocupar durante la dictadura "un lugar ejemplar que la sociedad política había dejado vacante",[9] y por ende un lugar fundamental en el proceso de democratización. Ya a finales del proceso dictatorial procuraron alcanzar la agenda y plataforma política de los partidos, situando el esclarecimiento de lo acontecido y el castigo a los culpables como dos requisitos indispensables para la instauración de una nueva cultura democrática. Bajo la consigna "Aparición con vida" y más tarde "Juicio y castigo a los culpables", transformaron una experiencia personal en una lucha por el esclarecimiento de un hecho político.[10]

Sus denuncias y reclamos de justicia tuvieron mayor eco en la sociedad una vez instalada la democracia, ya que su lucha comprometía a los derechos humanos, desde ya como la restitución de derechos a las víctimas –reparación de los daños causados de las violaciones infligidas por los militares–, pero también como la reconstrucción de un entramado institucional que asegurara de ahí en adelante el respeto por los derechos individuales, dotando a este proceso de una mayor envergadura. Como una cuestión ética, los derechos humanos se transformarían también y principalmente, por el esfuerzo de los organismos de derechos humanos en los valores esenciales del nuevo pacto democrático. De esto se desprende que la consigna "Verdad y Justicia" significara un doble desafío, por un lado, con el pasado y por el otro, con el futuro. De este modo, la cuestión de los derechos humanos se convirtió en un siempre actualizado hilo conductor de las distintas agrupaciones aún en años posteriores.

Desde la centralidad que los derechos humanos poseían en la concreción e inauguración del sistema democrático, la intención de juzgar el pasado desde un plano ético y legal se haría presente en las políticas del gobierno radical. Las mismas darían inicio a un vínculo estrecho pero también tenso y conflictivo con

las organizaciones de derechos humanos a lo largo de la década del 80. Así, el 15 de diciembre de 1983, cinco días después de su asunción presidencial, se sancionaba el Decreto n° 157, por medio del cual se ordenaba el enjuiciamiento penal de los dirigentes de las organizaciones guerrilleras. Con el Decreto n° 158 se establecía el procesamiento de los Comandantes en Jefe de las tres Juntas Militares por los delitos de homicidio, privación ilegal de la libertad y aplicación de tormentos a detenidos.[11] También se declaraba nula la Ley de Autoamnistía dictada por el gobierno militar meses atrás.[12] La sanción de estos decretos fue el resultado de un intento frustrado, por parte del gobierno democrático, de que las instituciones militares se autodepuraran por medio del Consejo Supremo de las FFAA. Este intento fallido expresaba la intención del gobierno por cumplir con sus promesas electorales y evitar al mismo tiempo, enemistarse con la corporación militar.[13]

Por medio de los decretos se pondría en marcha en 1985 el Juicio a las Juntas Militares. En él, la dictadura militar era juzgada por la nueva autoridad civil y esto constituía la marca simbólica de la transición democrática, ya que expresaba tanto la continuidad y tenacidad de la lucha de las organizaciones de derechos humanos como, en menor medida, el intento del gobierno radical por condenar los crímenes del pasado. La condena a los integrantes de las Juntas Militares, convertiría al Juicio en un hecho histórico. Un hito en la historia argentina y un antecedente para la historia de América Latina.[14] Hugo Vezzetti señaló al respecto:

Pocas imágenes han marcado tanto la conciencia de un cambio de época como la de los jefes militares desfilando en calidad de reos ante la Cámara Federal de la Capital. Allí se instituía un símbolo que condensaba la significación de la nueva etapa. (…) Admitamos entonces que en esa escena bisagra, inédita, se anudaba un núcleo de significaciones que no solo rearmaba la memoria completa de la dictadura, sino que incorporaba, propiamente implantaba, las bases de una nueva memoria de la democracia.[15]

Si bien la participación de las audiencias fue restringida, el Juicio generó un consenso de repudio que traspasó los límites de la instancia judicial. Representó el momento de mayor impacto en la opinión pública –a nivel nacional e internacional– sobre la importancia de la defensa de los derechos humanos. A pesar de que es difícil mensurar su impacto total en la sociedad argentina, el

hecho de que los medios de comunicación masiva, como la televisión y la prensa gráfica –la edición de una publicación especialmente dedicada al seguimiento del Juicio, Diario Del Juicio– se hicieran eco de este proceso, muestra su posible repercusión y alcance.[16]

Junto a los decretos sancionados por el Poder Ejecutivo, ese mismo día el gobierno ordenó la creación de la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (CONADEP). El objetivo de la misma era investigar y recolectar testimonios de las violaciones de los derechos humanos que más tarde serían utilizados como pruebas en los juicios.[17] Con tal propósito la CONADEP redactó en 1984 un informe, luego publicado como libro por la editorial EUDEBA en ese mismo año, que se conoció como Nunca Más. Más allá de un documento y una recopilación de testimonios, se constituyó, al igual que el Juicio a las Juntas, como un acontecimiento histórico y como tal, como un soporte legitimador de las nuevas instituciones democráticas. De este modo, se afirmaba no solo la capacidad de juzgar, sino de todo lo que eso implicaba, como por ejemplo investigar, afirmando la autoridad civil y el poder de las instituciones democráticas. Asimismo, ambas instancias se convertirían en los acontecimientos ordenadores de las significaciones del pasado.[18]

En este sentido, la sanción de los decretos y el consecuente inicio del Juicio, el proceso judicial mismo y el polémico prólogo del Nunca Más, escrito por un colectivo autoral entre los que se encontraba el reconocido escritor argentino Ernesto Sabato, constituyeron piezas fundamentales en la construcción de las representaciones dominantes sobre el pasado en los debates públicos durante los 80 y parte de los 90. Esto se debió principalmente a la difusión del Juicio por los medios de comunicación y el alcance generado por las ventas del Nunca Más,[19] cuya condición de informe oficial y el prestigio que gozaban sus integrantes le otorgó una gran legitimidad.

Una de las principales representaciones sobre la que se constituiría uno de los imaginarios sociales del pasado, comprometía al Estado en un plan sistemático de desaparición forzada de personas, destacando al desaparecido como una figura que, sin cadáver ni seguridad de muerte, se convertiría parte de lo innegable en la sociedad. La aseveración por vías legales de la represión como plan sistemático, se debió en parte a que los procesamientos judiciales se llevaron a cabo según el Código Penal argentino.[20] La falta de instrumentos legales en la legislación nacional para juzgar secuestros, torturas y asesinatos de una gran cantidad de personas, cuyos responsables, en la mayoría de los casos,

no habían sido los autores materiales de estos crímenes, generó ciertas dificultades. Frente a estas circunstancias, la estrategia optada por los fiscales fue demostrar que la desaparición de personas había constituido en la Argentina parte de un plan sistemático. La regularidad con la que se había perseguido, secuestrado y torturado, además del funcionamiento de los centros clandestinos, daba cuenta de un aparato y una red de represión de alcance nacional. Así, lo señalaría el fiscal César Strassera: "Había que acreditar muertes individuales y luego que todas esas muertes eran fruto de un plan general. Hubo que hacer un gran trabajo de recopilación para fundar la condena, y eso es lo importante, lo medular del fallo, lo que lo convierte en un precedente invalorable".[21]

Sin embargo, por la misma vía se establecería otra de las interpretaciones dominantes que explica las relaciones de causalidad y el origen de la violencia estatal perpetuada por la última dictadura militar en Argentina: la "teoría de los dos demonios" –como denominaron sus detractores esta interpretación de características estereotipadas–. Independientemente de que se reconozca la represión en manos del Estado, dentro de este marco argumentativo, la "extrema izquierda" encarnaba el primer demonio, cuya violencia había hecho emerger un segundo demonio, la "extrema derecha". Esta última, sirviéndose del aparato estatal, había aplicado una violencia "orgánica" y "sistemática" a sus víctimas.[22] Mediante la explicación del origen de la violencia, esta interpretación condena de manera conjunta e igualitaria el uso de la violencia política de las organizaciones armadas y la represión "desmedida".[23] En este sentido las FFAA y la "extrema izquierda", dos sectores armados de una supuesta misma envergadura, es decir dos terrores semejantes, se habían enfrentado en una contienda sin precedentes en el país. Esta forma de percibir el conflicto posee su origen en los argumentos empleados por los militares a fin de justificar su intervención en la política y su uso de la violencia militar para la seguridad interior. Desde su perspectiva esa intervención era necesaria, ya que el terrorismo había alcanzado límites extremos en el país.[24]

El hecho de que el gobierno radical llevara a juicio, tanto a los jefes militares como a los de las guerrillas, consolidó la "teoría de los dos demonios" desde un plano judicial. El mismo fiscal Strassera exponía en su acusación:

Y es que en esto no es posible diferenciar a Firmenich[25] de Videla; ambos justifican que para lograr fines se puede utilizar cualquier medio. Entonces,

cómo podemos distinguir una muerte por la revolución popular de una muerte por los valores occidentales y cristianos. No son entonces dos extremos de ideologías opuestas, sino que ambos comparten la misma ideología, la ideología de la muerte. (…) Los guerrilleros secuestraban, torturaban y mataban. ¿Qué hizo el Estado para combatirlos? Secuestrar, torturar y matar en una escala infinitamente mayor.[26]

En este marco, la homologación entre la “violencia de un signo y de otro”[27] proveería al gobierno alfonsinista de una herramienta argumentativa para avanzar contra la institución militar y llevarlos a juicio. Al mismo tiempo se estatuiría una condena conjunta a las acciones de violencia clandestina por parte del Estado y de las organizaciones armadas. Desde esta perspectiva, todos los culpables serían sometidos a un mismo proceso, anulando las diversas responsabilidades suscitadas de la diferencia entre un sistema de represión organizado e implementado desde y por los instrumentos del Estado de forma ilegal, y la violencia suscitada por grupos armados al interior de una sociedad. Esta última era por definición clandestina, pero “ni se hacía desde el Estado ni invocaba principios de legalidad y continuidad jurídica e institucional”.[28]

Una de las concepciones de mayor pregnancia derivada de este modelo interpretativo fue la “teoría de víctimas inocentes”. Para ser víctima inocente era necesario omitir el pasado político de la identidad de aquellos que habían sido víctimas de la represión, ya que la actividad política en los años 70 era asociada, gracias a la retórica militar, con el terrorismo. Por lo tanto, ante la posibilidad de constituirse como una víctima culpable y por lo tanto merecedora de su destino, la mejor opción era la despolitización del conflicto obviando las identidades políticas. Así, se le ofrecía a la sociedad un distanciamiento entre la violencia política y las víctimas del terrorismo de Estado que permitiera la identificación con estas últimas.

Esta idea de víctimas inocentes se originó durante la dictadura en parte debido a una tendencia presente en los reclamos de algunas de las organizaciones por los derechos humanos.[29] En su búsqueda por el paradero incierto de sus familiares y frente a la propaganda militar sobre los “jóvenes subversivos”, estos grupos prefirieron evitar la mención de las supuestas causas de la desaparición. En tal contexto, la evasión de ciertos temas señalados por los militares como sospechosos y peligrosos representaba acaso la mejor opción. Es probable que

con el regreso del sistema democrático, el temor a la impunidad haya impulsado a una parte de los familiares a fundamentar la necesidad de castigo desde la construcción de figuras inocentes que no habían merecido lo que les había sucedido. Posiblemente, la necesidad de lograr un consenso de reprobación social de los crímenes que legitimara la lucha de las organizaciones de los derechos humanos, también influyó en la construcción de las víctimas como inocentes.

Este argumento, se arraigó aún con mayor vigor en el prólogo del informe de la CONADEP y durante el desenlace de los juicios. Así, el prólogo definía a las víctimas argumentando que aquellos que habían sido tragados por aquel "abismo" no eran "culpables de nada", porque:

(…) con la tendencia que tiene toda caza de brujas o de endemoniados, se había convertido en una represión demencialmente generalizada, porque el epíteto de subversivo tenía un alcance tan vasto como imprevisible. En el delirio semántico (…) todo era posible: desde gente que propiciaba una revolución social hasta adolescentes sensibles que iban a villas-miseria para ayudar a sus moradores. Todos caían en la redada: dirigentes sindicales que luchaban por una simple mejora de salarios, muchachos que habían sido miembros de un centro estudiantil, periodistas que no eran adictos a la dictadura, psicólogos y sociólogos por pertenecer a profesiones sospechosas, jóvenes pacifistas, monjas y sacerdotes que habían llevado las enseñanzas de Cristo a barriadas miserables. Y amigos de cualquiera de ellos, y amigos de esos amigos, gente que había sido denunciada por venganza personal y secuestrado bajo tortura. Todos, en su mayoría inocentes de terrorismo o siquiera de pertenecer a los cuadros combatientes de la guerrilla, porque éstos presentaban batalla y morían en el enfrentamiento (...). De estos desamparados, muchos de ellos apenas adolescentes, de estos abandonados por el mundo hemos podido constatar cerca de nueve mil.[30]

De igual modo, una de las reiteraciones presentes en los testimonios de las víctimas o familiares brindados durante el proceso judicial era: "yo no tenía nada que ver" o "él no andaba en nada raro".[31] De esta forma, quedaba implícito que habían sido víctimas por error. Por el contrario, parecería que de haber tenido

algo que ver con la política serían culpables de su destino. Así, para probar la criminalidad de los hechos era necesario resaltar su inocencia y para esto era necesario excluir cualquier tipo de ideología, lo que produjo una "despolitización" del conflicto social. Pero esto no sería propio del mundo de los testigos exclusivamente, los jueces también omitirían los posibles móviles de los crímenes tanto en víctimas como en represores, lo central era determinar cómo se habían cometido los crímenes. De hecho, durante la lectura de la sentencia el juez ordenó a Hebe de Bonafini –presidente de las Madres de Plaza de Mayo– que se retirara el pañuelo blanco de la cabeza en la sala de audiencias.[32] El pañuelo se había constituido como el símbolo de lucha de las Madres, y como tal –como símbolo de una postura política e ideológica– no tenía lugar en un proceso judicial que pretendía posicionarse como apolítico, despojado por sobre todo de ideologías extremas. Por el contrario, la estrategia judicial llevada a cabo por la defensa de los Comandantes de las FFAA eligió colocar justamente el acento en los lazos de quienes se presentaban como testigos con las organizaciones guerrilleras. El objetivo era presentarlos como terroristas, como si eso fuese suficiente per se para justificar la acción criminal de los militares.[33]

Tanto los testimonios de los juicios transmitidos por televisión como los testimonios recolectados en el informe de la CONADEP, hacían hincapié en los detalles más aberrantes de las historias del cómo y no del por qué. Por un lado, la mayoría de las experiencias narradas hacían referencia a la ocupación y juventud de las víctimas, con el objetivo de demostrar que la persecución había atravesado las distintas capas de la sociedad golpeando empleados, estudiantes, profesionales etc. Por otro, ponían de manifiesto la contradicción entre los valores de la familia y de la religión pregonados por las FFAA, y la desaparición de niños, familias y cristianos perpetuada por los mismos. Si bien puede argumentarse que los testimonios recolectados en el informe apuntaban a la reconstrucción del carácter sistemático de la represión como señala Marchesi: "si los derechos humanos son reivindicados como universales, por lo que todos tienen derecho a los mismos, ¿por qué ocultar la identidad de algunas víctimas?".[34] Es decir, por qué no condenar los hechos por la naturaleza del crimen mismo, más allá de a quién se habían aplicado.

La periodista y activista de los derechos humanos Gabriela Cerruti,[35] señala algunos de los casos paradigmáticos que ayudaron a crear un imaginario social de las víctimas inocentes, generando por decantación la figura de las víctimas culpables. El episodio de mayor repercusión tanto en el espacio público como en el ámbito educativo fue "La noche de los lápices", tal como fue denominado por

los mismos militares. Según la narrativa cristalizada sobre el tema, es la historia de estudiantes que, ajenos al mundo de la política, decidieron marchar de manera inocente para pedir un boleto estudiantil (BES) y a causa de su ingenuidad fueron víctimas de la represión militar.[36] Para contrarrestar esta historia y legitimar la idea de víctimas inocentes en "ambos bandos", se utilizaba como ejemplo la historia de Paula, hija de Lambruschini, Jefe de la Armada, que había sido asesinada en 1978 por error en un atentado que en realidad estaba dirigido a su padre. En ambos casos, se construye la figura de la víctima sobre menores de edad aparentemente despojados de intenciones políticas. Por lo tanto, el destino fatal de todas estas víctimas constituye un error, contraponiéndose por antítesis a la víctima culpable.

La confluencia de distintos factores, como el posicionamiento de los familiares, el prólogo de la CONADEP y las estrategias utilizadas –tanto por la defensa como por la fiscalía– en los juicios, favorecieron la negación del pasado político de las víctimas durante los años 80. Si bien existía una condena generalizada a los mecanismos utilizados por los militares, la misma iba acompañada de una suerte de reprobación de todo lo vinculado con la política, reduciendo la misma al conflicto y la violencia política de los 70. Por lo tanto, se afianzó la idea de que para ser considerada víctima era necesario ser inocente y para ser inocente era necesario excluir toda referencia ideológica y/o partidaria. Por decantación, un pasado político podía convertir a la víctima en culpable de la violencia suscitada. Culpable de que hubiera otras víctimas muertas por error, y por lo tanto –en tanto culpable–, merecedora de la persecución estatal.

La "teoría de los dos demonios" funcionó también como un mecanismo asignador de culpas, velando la pregunta por las responsabilidades, su tipo y grado. Así, la culpa variaba según el actor en juego. Algunos habían sido engañados, otros se habían limitado a ejecutar las órdenes y por último, estaban los jefes responsables en "ambos bandos" que aparecían como los absolutos culpables. Como si fuese posible explicar un acontecimiento de la envergadura de la dictadura en función de un grupo de personas. Colocar las responsabilidades en las cúpulas, sobre todo en la corporación militar, le devolvía a la sociedad "una imagen de tranquilizadora inocencia. Si la etapa del terrorismo de Estado había enfrentado a la Nación a un abismo de violencia y alienación, el 'mal' quedaba perfectamente recortado y localizado".[37] De este modo, entre ambas cúpulas se encontraba la sociedad que, como si fuese un

sujeto, había sido víctima de la violencia suscitada por los dos demonios. En este punto ahondaba el fiscal Strassera en el alegato final:

Los acusados pretenden convertir a la sociedad argentina de víctima en cómplice. Como acabamos de demostrar, el gobierno anterior no ordenó la represión ilegal y la sociedad nunca pudo aprobar lo realizado porque nunca le explicó lo que se hizo. La sociedad argentina siempre fue engañada. Hasta el día de hoy la intentan engañar negando los hechos que ocurrieron. Si la sociedad no sabía, mal pudo otorgar la aprobación a lo realizado.[38]

La película argentina La Historia Oficial, premiada en festivales nacionales e internacionales –ganadora del Oscar a la mejor película extranjera–, constituyó el fiel reflejo de este argumento. Su aceptación pública hizo que los argumentos esgrimidos en la narración funcionaran como reproductores de un discurso social medio, e incluso hegemónico, acerca de las responsabilidades y del rol de la sociedad. Según Cerruti, esta lectura fue parte del pacto que le permitió a la sociedad argentina en su conjunto pensarse en la historia sin mayores compromisos durante largas décadas. La sociedad encontraba en este esquema interpretativo la “confirmación de su inocencia y su ajenidad”.[39] Asimismo, la fuerte convicción de que solo los grupos de derechos humanos habían resistido, y más directamente las Madres de Plaza de Mayo, justificaba una vez más la no intromisión de la sociedad, bajo la lógica de que solo aquellos que tenían un familiar desaparecido sabían lo que estaba pasando.

Quien durante este período no pudo entender este tipo de nuevos acuerdos sociales sobre qué había ocurrido en el pasado, fue la corporación militar. Así, en sus deposiciones, los diferentes generales argumentarían la participación y el apoyo de la sociedad en su empresa, tanto en el ascenso como en el mantenimiento en el poder. El 7 de febrero de 1984 el gral. Videla frente al Consejo Supremo de las FFAA diría: “Esto, señores, en términos militares tiene una sola denominación: la guerra. Una guerra impuesta por el enemigo y, en su momento, aceptada, yo diría que aplaudida por grandes sectores de la civilidad, sin cuyo concurso no hubiera sido posible la victoria militar lograda”.[40]

Para los militares el enfrentamiento había sido un guerra, con o sin excesos,

habían sido convocados por la Nación y para la Nación, por lo que no estaban dispuestos a concebir a la sociedad como un ente ajeno al compromiso de la dinámica de esa historia.[41] Ellos se presentaban como los triunfadores de la guerra y clamaban por ser reconocidos y respetados como tales. De hecho, la guerra seguiría siendo utilizada en la transición aún con más fuerza que al principio, ya que si en un comienzo la guerra contra la "subversión marxista" había justificado su intervención en la política, tiempo más tarde, la guerra actuaría como justificadora de los excesos cometidos, como por ejemplo las sesiones de tortura y la comprobada desaparición de personas. En los juicios, estos ejemplos serían solo parte de lo que ellos mismos denominaron como las consecuencias de una "guerra sucia".[42] Desde este argumento, la corporación militar mostraría su creciente descontento, jaqueando la relación con el gobierno.[43] Las amenazas de desestabilización del sistema democrático por parte de los militares ciñeron incluso el comienzo del proceso judicial. Así se manifestó en las continuas apariciones públicas en las que se mostraba la disconformidad de sus integrantes. La profundización de las tensiones generadas por las causas oficiales abiertas tanto a oficiales retirados como a aquellos que aún se encontraban en actividad, llevaría a la sanción de la Ley de Punto Final en el año 1986, la cual funcionó como un dispositivo judicial para detener el proceso iniciado de denuncias. Se fijaba por medio de esta ley un plazo de 30 a 60 días para presentar pruebas de delitos cometidos por miembros de las FFAA, pasado el cual las causas prescribirían en lo penal.[44] Sin embargo, la sanción de esta ley tuvo un efecto contraproducente, debido a que el acortamiento de los plazos produjo un aluvión de denuncias en muy poco tiempo. La situación cada vez más tensa, desembocó en el primer alzamiento militar efectuado durante Semana Santa en abril de 1987 en la Escuela de Infantería de Campo de Mayo por los Carapintadas. Esta fracción del ejército, al mando del teniente coronel Aldo Rico, pedía la "solución política" para el conflicto judicial.[45] A partir de lo que fue conocido como la "crisis de semana santa" se desarrollarían los debates acerca de la situación militar. Dos meses después de la negociación entre el presidente Alfonsín y los Carapintadas se sancionaba una nueva ley conocida como Obediencia Debida. Esta ley exceptuaba a soldados y oficiales de bajo rango de ser enjuiciados, bajo el supuesto de que ellos habrían obrado según la Obediencia Debida, cumpliendo las órdenes provenientes de sus superiores.[46] No obstante, ambas leyes, conocidas como las "leyes de impunidad", no solo constituyeron una concesión, sino que también fueron parte de la estrategia judicial del gobierno que desde el comienzo intentó limitar el alcance de los juicios sobre la institución militar.

Así, el propósito del gobierno de condenar el pasado se vería ciertamente limitado, ya que trataría con la misma intensidad de mantener las relaciones con la institución militar que garantizaran la continuidad democrática. Las concesiones efectuadas por las leyes no lograrían calmar el descontento de las FFAA, sobre todo por lo que la institución consideraba la falta de reconocimiento a los servicios prestados por los militares en lo que consideraban una guerra legítima. Esto mismo produjo tensiones en el vínculo entre las organizaciones por los derechos humanos y el gobierno de Alfonsín, el cual sobre todo en el comienzo, había tenido algunos puntos de encuentro.[47] Así, las organizaciones de derechos humanos comenzarían a radicalizar sus posturas frente al gobierno respecto a las representaciones del pasado y reivindicando públicamente la lucha política de sus hijos. En este contexto continuaron las sublevaciones militares, en 1988 en Monte Caseros y en diciembre del mismo año en Villa Martelli,[48] a lo que se sumó la inestabilidad económica. En el mismo año, el plan económico, conocido como “Plan Austral”, mostraba sus límites.[49] Este derrumbamiento concluiría en la hiperinflación y una ola de saqueos en 1989, y el ataque a un cuartel militar en La Tablada por un grupo radical de izquierda denominado Movimiento Todos por la Patria (MTP).

En síntesis, de la mano del gobierno democrático se iniciaba, por medio de una fuerte demanda de la sociedad, el regreso de la participación política y la construcción de un nuevo orden. Para esto el gobierno contaba con un programa democrático renovador. Las distintas iniciativas del gobierno promovieron a partir de 1984 una gran adhesión, tal fue el caso de la conformación de la CONADEP, el tratado de paz con Chile –previo plebiscito–, el Juicio a las Juntas Militares, el Congreso Pedagógico Nacional y la intención de una Ley de Educación, una propuesta de democratización de las estructuras sindicales y un intento de acuerdo político entre partidos políticos, sindicatos y sectores de la economía. En este sentido, quedaba clara la urgencia de una reconstrucción de las instituciones democráticas y de la economía. Sin embargo, sobre todo a partir de 1987 se inicia un proceso de declive del gobierno radical –coincidiendo con la fecha en que se realizaron los primeros levantamientos militares–, se produjo un retraimiento económico, se consolidó una fuerte oposición política y sindical peronista y se produjo el alejamiento del sector empresarial y también de la Iglesia católica.

En materia de políticas de la memoria, el proceso iniciado por la CONADEP y por los juicios fue limitado por las fuertes presiones de los militares y la creciente pérdida de poder del gobierno ante los mismos. Este proceso, que

concluyó con la sanción de las Leyes de Punto Final y Obediencia Debida, puso de manifiesto la incapacidad del gobierno de subordinar a las FFAA. Los levantamientos militares abrirían un nuevo frente de conflicto que superpondría la "situación militar" a la causa de derechos humanos. La imposibilidad de cumplir con las promesas de una acabada reparación a nivel ético y judicial y las dificultades de un proceso de transición que amenazaba con desestabilizar el sistema democrático, mostraron las contradicciones y limitaciones de la primera década democrática. La "teoría de los dos demonios", la despolitización del conflicto y la victimización de la sociedad, dominaron los debates públicos acerca del pasado dictatorial y funcionaron como interpretaciones organizadoras de las políticas estatales de la memoria y la justicia. Si el objetivo político era instalar lo más rápido posible un juicio condenatorio y ejemplificador, no es casual que las interpretaciones en las que se basaron estos procesos se hayan construido sobre versiones maniqueas de la historia con gran aceptación.

Así, el período de recomposición democrática estuvo signado por una situación contradictoria, por la coexistencia de viejas y nuevas estructuras que generaron espacios muchas veces ambiguos. Procesar a los militares y limitar al mismo tiempo la capacidad y el alcance de su enjuiciamiento, constituye una de las restricciones que caracterizaron a la incipiente democracia como un período de fuertes tensiones políticas. En este sentido, si bien el gobierno de Alfonsín buscó castigar los crímenes y obtener simultáneamente obediencia militar, la búsqueda de tal equilibrio condujo a reducir los espacios de acción judicial, legislativa y la capacidad de influencia de las agrupaciones por los derechos humanos. Esto mismo imposibilitó un proceso apropiado que permitiera una condena cabal de todos los responsables de los crímenes cometidos.

## *La redemocratización de la escuela media*

El regreso del sistema democrático produjo grandes cambios en la estructura escolar argentina, sin embargo, conforme a lo que ocurría en el espacio público, el sistema educativo también atravesaría procesos ambiguos e incluso contradictorios, tanto en lo referido a un nivel general como en lo que atañe a la enseñanza de la última dictadura en particular. Como señala Guillermina Tiramonti, politóloga especialista en educación, el programa educativo del

alfonsinismo se sostuvo principalmente sobre dos premisas. Por un lado recuperar “el perfil de país integrado, igualitario, inclusivo y educado”, extendiendo el servicio educativo a los sectores menos beneficiados, discriminados principalmente durante gobiernos autoritarios; y por otro, “modificar los patrones socializadores de las escuelas a favor de la conformación de una identidad ciudadana compatible con los valores del liberalismo político y de un orden democrático basado en la participación pluralista y las instituciones representativas”.[50] Durante la década del 80, los cambios introducidos en el sistema educativo y el fuerte aumento de la matrícula escolar, marcaron de manera implícita el comienzo de una nueva propuesta escolar más democrática e inclusiva.

En particular, la escuela secundaria comenzaba este ciclo de transformación con una gran expansión cuantitativa. Así, entre 1983 y 1987, el alumnado a nivel nacional que concurría a la escuela secundaria, aumentó en un 27%.[51] Por su parte, la eliminación de los antiguos exámenes de ingreso –restricción impuesta por el gobierno militar–, posibilitó a todo aquel que finalizara el nivel primario el ingreso directo al primer año del secundario, lo que se tradujo en un fuerte crecimiento de la matrícula escolar secundaria.[52] Algunos años más tarde se modificarían también los métodos de evaluación con el objeto de lograr una mayor inserción escolar y permanencia en la escuela secundaria.[53] También se dispuso la reincorporación de los docentes y el personal administrativo expulsado por el gobierno militar.[54] En el nivel universitario, además del restablecimiento de carreras censuradas por la dictadura militar, volvió a instalarse un gobierno tripartito conformado por profesores, graduados y estudiantes.

Igualmente, se reestablecieron los centros de estudiantes, censurados durante la dictadura militar, promoviendo un espacio de participación y discusión política entre los alumnos y las autoridades escolares que había desaparecido como práctica política en los secundarios.[55] La Dirección Nacional de Educación le enviaría una circular especialmente a los centros de estudiantes con motivo del inicio del año lectivo en 1984: “Jóvenes alumnos: la nueva etapa institucional abierta en nuestra República los convoca a participar, a comprometerse en la tarea común de construir la sociedad que deseamos (…)”.[56] En la misma línea de búsqueda de participación y transformación, se establecieron durante 1984 y 1985 talleres de participación comunitaria para docentes en pos de “crear un clima de amor y comprensión en las escuelas” y superar “la desconfianza, la incomunicación, el autoritarismo, (…) el individualismo”.[57] El propósito de estos

talleres fue restablecer las relaciones interpersonales, la dinámica de grupo, el trabajo en conjunto al interior de la comunidad educativa.[58] Redefinir las prácticas institucionales con el objeto de "redefinir el patrón de socialización de las nuevas generaciones".[59] Incluso en 1988 se ofrecieron, en el Ministerio del Interior y la Dirección Nacional de Escuelas Medias (DINEM), cursos sobre derechos humanos, concebidos especialmente para docentes de escuelas medias. El objetivo de los cursos fue favorecer la toma de conciencia sobre la importancia de la defensa de los derechos humanos y la inclusión de esta temática en las distintas asignaturas.[60] Principalmente se incluyó en lo que se llamó Educación Cívica, materia que reemplazó la asignatura Formación Moral y Cívica, impuesta por el último gobierno militar.[61] En esta asignatura se reformularon los contenidos con el propósito de laicizar los contenidos y adherir y representar así los valores democráticos y la conciencia de un nuevo ciudadano, siendo estos los estandartes políticos del nuevo gobierno democrático.[62]

Asimismo, con el fin de reabrir y expandir el debate público en materia educativa sobre la necesidad de regular el sistema educativo en su conjunto, se sancionó en 1984 la ley que disponía la realización de un Congreso Pedagógico Nacional (CPN).[63] Si bien con el correr de los años este proceso se clausuró sin haber obtenido mayores logros, surgió de este espacio la demanda de sancionar una nueva ley de educación que reemplazara la Ley 1.420, de 100 años de antigüedad. En el congreso se reunieron docentes, padres, alumnos y directivos, así como sindicatos docentes y partidos políticos para debatir cómo reformular, ampliar y democratizar la educación. La convocatoria al CPN fue un ejemplo de la tendencia del gobierno democrático a promover la participación de todos los niveles y agentes que componen el ámbito educativo, constituyéndose en el hito inaugural del proceso de redemocratización del sistema escolar.[64] Así, en líneas generales, la democratización de las escuelas, vía nuevas disposiciones y proyectos, abría un proceso de transformación de las viejas estructuras de exclusión de los sectores menos beneficiados, situación agravada por las políticas educativas elitistas, de exclusión y censura, de la última dictadura militar.[65]

En el marco de un contexto educativo donde los derechos humanos comenzaban a tener una mayor relevancia, la investigación realizada por el historiador Federico Lorenz[66] sobre la repercusión y conmemoración del episodio de La noche de los lápices en el ámbito educativo, advierte la centralidad de esta historia. En particular como medio utilizado por los docentes para trabajar la

temática de los derechos humanos en las escuelas secundarias durante los años 80. Incitado por los centros de estudiantes, por docentes y directivos, el uso de esta narrativa histórica consolidó algunas representaciones del pasado, como por ejemplo el imaginario de las víctimas corporizadas en jóvenes estudiantes. Un reclamo legítimo e inocente como el pedido por el BES, un asunto más bien gremial pero no por eso político, los enfrentaría a una represión realizada por adultos que los llevaría a la muerte. El hecho de que el BES haya sido reestablecido al poco tiempo bajo otra forma, fue utilizado en las narrativas para legitimar el reclamo y cristalizarlo como reclamo justo. En detrimento de una visión más política de la cuestión, la representación del pasado en torno a la figura de jóvenes víctimas inocentes se consolidó en la escuela, al igual que en los debates públicos. La conversión de esta historia en un instrumento didáctico en las aulas, vehiculizado por la publicación de un libro y una película de amplia circulación y llegada, así como el testimonio del sobreviviente Pablo Díaz, afianzó la idea de que para remarcar la injusticia del régimen dictatorial era necesario borrar el aspecto político de las narrativas.

Por su lado, la película realizada en 1986 sobre este hecho, basada en la creación del libro escrito por María Seoane,[67] fue televisada con una audiencia estimada en tres millones de personas, con uno de los ratings más altos de esa época. Fue exhibida en las escuelas año tras año con motivo de la conmemoración del hecho, el día 16 de septiembre. Esto se debió en parte a la apropiación e identificación del movimiento estudiantil con la lucha de generaciones anteriores, coincidiendo con la relevancia del testimonio de Pablo Díaz en las escuelas. Si bien hasta el momento no se ha realizado una investigación que trabaje sobre el rol, la magnitud y el alcance de los testimonios durante esta década como instrumento didáctico, el testimonio brindado por Pablo Díaz –becado por una institución internacional– alcanzó entre 1986 y 1988 la cifra de tres mil charlas en establecimientos educativos.[68]

Así, este hecho se convirtió en una de las historias emblemáticas del terrorismo de Estado dentro del ámbito educativo. Quizás la introducción de este tema, vía un agente externo, como ser la proyección de una película o la utilización de testimonios, logró equilibrar las enormes dificultades que supuso dar cuenta de esta historia, sea por cuestiones ideológicas personales, temores o falta de herramientas. La falta de herramientas educativas que ayudasen a los docentes a sortear los miedos o dificultades personales, también se registró en la ausencia de debates en torno al pasado en las revistas de los sindicatos docentes durante esta década. Esto mismo llevó a establecer la película como una solución y

herramienta alternativa en el aula. De hecho, otro docente diría al respecto: “yo les ponía la película y me iba del aula, después debatíamos. Hoy en día tampoco la puedo ver”.[69] Si bien las cuestiones personales de la práctica docente juegan un papel de importante relevancia, el clima de reconstitución política también; de ahí el miedo de decir algo que pueda “caer mal”.[70] Esto muestra que ciertas visiones de esa historia aún no formaban parte del imaginario colectivo consensuado, a pesar del proceso de resignificación y condena del pasado que ocurría en otros planos de la sociedad.

Sin embargo, las marchas realizadas todos los 16 de septiembre, las charlas en torno a esta fecha conmemorativa, la película y el libro, fueron allanando el camino para que en 1988, el gobierno de la provincia de Buenos Aires, dictara con fuerza de ley el establecimiento del 16 de septiembre como el “Día de los Derechos del Estudiante Secundario”,

(...) la Dirección General de Cultura y Educación arbitrará los medios necesarios para que en los establecimientos dependientes de su órbita se desarrollen clases alusivas a esta conmemoración, al tema Democracia y Derechos Humanos, brindando información sobre los sucesos acaecidos el 16 de septiembre de 1976, remarcando la importancia de los valores democráticos en contraposición a la arbitrariedad de los regímenes dictatoriales. Incorpórese el 16 de septiembre como fecha del calendario escolar.[71]

A pesar de que esta ley como política provincial se generó y permaneció aislada, tuvo una relevancia simbólica en tanto inauguraba el calendario escolar respecto al terrorismo de Estado.[72] Sin embargo, las iniciativas oficiales anteriormente descritas significaron en su conjunto pequeñas conquistas políticas respecto a la importancia del pasado y los derechos humanos al interior de las escuelas.

En particular, sobre la enseñanza de la historia nacional, cabe destacar que en la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, también bajo administración del partido radical y principal jurisdicción analizada por esta investigación, no se registró ninguna transformación curricular en la enseñanza de la historia en los años 80. Esto mismo se debe a que hasta 1996, la Ciudad de Buenos Aires no constituiría una jurisdicción autónoma, en tanto el denominado Intendente

municipal era elegido por disposición directa del Presidente de la Nación.[73] En este sentido, aquello que sucedía en las escuelas de la ciudad dependería de la línea política del Ministerio de Educación nacional. Así, el programa elaborado por los militares fue reimpreso en reiteradas ocasiones: en 1983, 1984, 1985 y 1986, manifestando la vigencia de los siguientes contenidos ya mencionados:

5. LA ARGENTINA A PARTIR DE 1930.

a. Los gobiernos desde 1930 hasta la Revolución de 1943. Génesis y desarrollo del peronismo. La Revolución Libertadora. Evolución posterior. La agresión y derrota de la “subversión” marxista. La Argentina en el mundo.

b. La Italia fascista y la Alemania nazi. La era de Stalin. Estados Unidos y el “New Deal”. Las relaciones internacionales. La Guerra Civil Española. La Segunda Guerra Mundial. Las Naciones Unidas. La “Guerra Fría”. La descolonización y la agresión mundial comunista. Las grandes potencias occidentales. Japón. El Concilio Vaticano. Los grandes cambios científicos, técnicos y culturales contemporáneos.[74]

Sin embargo, se elaboraron dos circulares que expresaban una cierta preocupación sobre la falta de actualización de los contenidos y la metodología en esta asignatura. La primera, estipulaba la elaboración de un diagnóstico de la situación de la Historia en el nivel medio por parte de los profesores de Historia de carácter voluntario, cuyo propósito era reunir propuestas de contenido y objetivos de la asignatura que permitiese encarar una actualización de los programas de Historia.[75] El documento de consulta había sido elaborado por la Comisión de Historia dependiente de la Secretaria de Educación y estaba acompañado de un formulario que los docentes debían completar en representación de los establecimientos educativos. Sin embargo, no se encontraron registros de un documento que diera cuenta de las propuestas docentes pedidas por la circular, así como tampoco una actualización del programa de Historia en esta década. La segunda circular, proponía realizar una

consulta sobre la percepción de la asignatura por parte de los estudiantes.[76] Si bien ambas circulares constituyen una muestra de la intención del gobierno nacional, el proyecto de investigación sobre el estado de la enseñanza de la historia quedó finalmente inconcluso.

En 1988 existió un nuevo intento de renovación curricular que suponía también la reforma de la asignatura de Historia. Tal reforma fue llevada a cabo como prueba piloto en algunos establecimientos ubicados en la Ciudad de Buenos Aires. Esta nueva resolución disponía la reestructuración de la escuela secundaria por medio de la conformación de un Ciclo Básico General (CBG).[77] La innovación de este proyecto consistía en el desarrollo de nuevos enfoques metodológicos de trabajo interdisciplinario que posibilitaran la reestructuración de las disciplinas en áreas temáticas, lo que se conoce como currículum integrado.[78] Pero el plan piloto solo alcanzó a reformular los programas de primero y segundo año, quedando pendiente e inconclusa la renovación del tercer año donde se enseñaba aún, como lo estipulado por la reforma de 1956, Historia argentina.[79]

En suma, durante el proceso de transición democrática pueden percibirse ciertas ambigüedades al interior del sistema educativo, como por ejemplo, la convivencia de dispositivos educativos democráticos con elementos autoritarios. Si bien el gobierno, durante los primeros años de la transición procuró democratizar las estructuras escolares a través de proyectos e iniciativas de participación docente y estudiantil, acompañado de una importante reconsideración acerca de los derechos humanos –entendida como parte de los nuevos valores democráticos–, esta intención se materializó por medio de políticas más bien aisladas e inconexas y los derechos humanos no fueron transformados en un contenido escolar obligatorio. En términos oficiales, mientras se fomentaba el trabajo en los talleres docentes sobre la valorización de la cultura democrática, en lo que respecta a la enseñanza de la historia no hubo ninguna modificación, el contenido seguía siendo el pautado por el gobierno militar en 1979. El hecho de que el programa de Historia argentina elaborado en 1979 se haya reimpreso incluso hasta 1986, manteniendo contenidos tan netamente dictatoriales como "derrota de la subversión marxista", no implica solamente un descuido u olvido por parte del gobierno de Alfonsín, sino que constituye la expresión de una contradicción entre la intención democrática manifestada en algunas iniciativas del Estado y la debilidad de sus instituciones

a la hora de poner en práctica lo planeado.

### *Los libros de texto y la situación editorial durante los años 80*

El restablecimiento de la democracia auspiciaba la reunión de los disgregados autores y de éstos con su público. Sin embargo, este rencuentro y el fin de la censura no implicaron una recuperación de la industria y el mercado editorial.[80] Contrariamente a lo esperado, la inestabilidad política y económica de la transición democrática, y las dificultades para costear nuevas ediciones durante la desestabilización e inflación que atravesó el país durante la década del 80, sumado a la falta de tecnología para renovar los libros en función de tiempo y dinero, concluyeron en uno de los niveles más bajos de producción y consumo de libros tras el marcado declive causado por las políticas culturales y económicas del último gobierno militar. En este contexto, las editoriales especializadas en libros de texto también se vieron afectadas por las mismas variables. No obstante, esto mismo no afectó a las publicaciones de las distintas asignaturas por igual, constituyéndose los libros de Historia argentina en un caso especial.

Desde sus comienzos en 1905, la editorial Kapelusz se había dedicado a la producción de textos escolares, principalmente para el sector primario. Su catálogo incluía diccionarios, mapas, atlas y carpetas de ejercicio, convirtiendo a esta casa editorial a fines del siglo XX, en una empresa de larga trayectoria y gran reconocimiento en el ámbito educativo. En 1971, durante la dictadura del gral. Onganía (1966-1973), la editorial lanzó la primera edición de Historia 3. La organización y desarrollo de la Nación Argentina y el mundo Contemporáneo, cuyas autoras fueron María Miretzky, Susana Royo y Elvira Salluzi, quienes también serían las encargadas de confeccionar los libros de Historia para segundo año del secundario de la misma casa editorial.[81] En 1982, aún en dictadura, la editorial Kapelusz lanzó la segunda edición del libro Historia 3. Si bien en cuanto a historia argentina previa a la dictadura militar la edición de 1982 no presentó modificaciones respecto a la de 1971, esta nueva publicación incluyó dos cuestiones características de las modificaciones curriculares del programa de Historia estipulado por los militares en 1979. La primera fue la introducción de la historia internacional y su relación con la historia argentina en

las narrativas; la segunda, la introducción de la historia reciente. El apartado que antes llegaba hasta 1930 se extendería, conformando un nuevo apartado denominado “La República Argentina desde 1930”, incluyendo el primer golpe militar en la historia argentina, los gobiernos de Perón y finalmente el gobierno de la Junta Militar en ese momento en el poder. Una vez llegada la democracia, esta misma edición fue reimpresa sin modificaciones en 1984, 1988, 1989, 1990 e incluso 1992.[82]

Asimismo, la editorial publicaría por primera vez en 1981 el libro de José C. Astolfi, Historia 3. La Argentina y el mundo hasta nuestros días.[83] Vuelto a editar en 1982, a diferencia de la primera edición que llegaba hasta los años 60, esta edición incluiría una perspectiva internacional de la historia y la historia reciente del gobierno militar, por medio de la introducción del apartado “La Argentina a partir de 1930”, semejante al libro publicado por el colectivo autoral de Miretzky en la misma editorial. Esta segunda edición sería reimpresa en 1984 y 1985 sin modificaciones. Según la entrevista realizada a la editora y jefa del departamento de Ciencias Sociales de primaria y secundaria de Kapelusz, Graciela Valle, este libro obtuvo una gran aceptación por parte de las instituciones escolares, convirtiéndose en uno de los libros más utilizados en clase y por ello en un referente de los 80.[84] Es posible que la trayectoria de José C. Astolfi como profesor de Historia y como escritor reconocido de manuales con alrededor de 25 libros de Historia publicados por la misma casa editorial,[85] le haya otorgado un aval y reconocimiento por parte de los profesores que facilitó la circulación del mismo al menos por una década.

Por su lado, la editorial AZ, fundada en octubre de 1976, se dedicó inicialmente a la producción de libros jurídicos. Su rápido crecimiento la llevó a expandir la línea editorial a los textos escolares, línea editorial que más tarde se convertiría en la actividad central de la empresa. Así, en febrero de 1983, AZ publicó su primer libro de Historia argentina escrito por el colectivo autoral de Juan B. Lladó, Alicia Grieco y Bravio, Alejandra Lugones-Sessarego y Patricia Rossi: Historia. Tercer Curso. La edad contemporánea. La Argentina de 1831 a 1982.[86] De este modo, la primera edición de este manual fue realizada aún en dictadura, ya que recién el 30 de octubre del mismo año se realizaron las elecciones democráticas. Este mismo libro, que incluía la historia reciente y la relación con la historia universal se reeditó sin modificaciones en el apartado denominado “La Argentina 1930-1982”, en los años 1984, 1985, 1986, 1987, 1988, 1990, 1991, 1992 y finalmente como 10° edición en 1993. La misma editorial lanzó en 1982 una primera edición del libro de Historia de Alfredo Rampa, Historia

quinto curso. Instituciones políticas y sociales de la Argentina y de América a partir de 1810. Su 9° edición data de 1992 y tampoco registra cambios en el apartado de historia reciente y específicamente sobre la última dictadura militar.[87]

Por su parte, la editorial Troquel, que fue fundada en 1953 y desde entonces cuenta con un extenso catálogo de obras relacionadas a la educación, editó por primera vez en 1982 el libro de José Ibáñez, Historia 3: la Argentina en la evolución del mundo contemporáneo.[88] Su 12° edición, publicada en 1994, no presenta en relación a la edición de 1982 ninguna modificación en las narrativas históricas sobre la última dictadura militar. Este libro fue uno de los de mayor permanencia en el ámbito educativo junto al ya mencionado libro de Astolfi.[89] Ibáñez, al igual que Astolfi, contaba con una larga trayectoria en la creación de manuales escolares, desde los años 60.

Otra de las casas editoriales características del mercado editorial de los años 70 y 80 por su línea más bien católica y conservadora fue la editorial Stella, fundada en 1941 por los hermanos de las escuelas cristianas La Salle, para complementar la misión educadora católica produciendo libros escolares y religiosos. La misma publicó el libro de Alfredo Drago, Historia 3: tercer año del ciclo básico y comercial,[90] editado por primera vez en 1981 y reeditado en 1990 como 5° edición, en 1991 como 6° edición y en 1993 como 7° edición, en las que no se encontraron modificaciones en el apartado dedicado a la historia contemporánea argentina ni en el apartado sobre la última dictadura militar. La misma editorial publicó Historia institucional de Argentina y América[91] de Santos Fernández Arlaud, docente del colegio secundario La Salle. La 8° edición data de 1985 y la 14° edición de 1994, esta última también sin modificaciones en las narrativas sobre la última dictadura militar. Este será –paradójicamente– el único libro publicado en esta época que mencione la figura del desaparecido, aunque esto no signifique un cambio en la perspectiva ideológica de la narrativa. Por último, se encuentra Historia 3,[92] escrito por Martha Etchart, Martha Douzon y María Rabini, profesoras de Historia del Colegio Carlos Pellegrini, que fue publicado en 1981 por primera vez por la editorial Cesarini Hnos, especializada en cuestiones educativas desde 1931. Este libro fue al menos reeditado hasta 1992, año de su 8° edición. En esta última edición las narrativas aparecen sin modificaciones, pero la novedad es la inclusión de un párrafo sobre la década del 80 y la transición del gobierno de Alfonsín.

Como se pudo observar, la totalidad de los libros fueron editados por primera vez durante la dictadura militar respondiendo en forma directa a los cambios prescriptivos efectuados por la reforma implementada por las FFAA. En la década del 80 fueron simplemente reimpresos o reeditados sin mayores modificaciones. No obstante, esta práctica de reedición sin modificaciones corresponde a la asignatura de la Historia, no así a los libros de texto de otras asignaturas como por ejemplo Educación Cívica, los cuales si fueron modificados.[93] Al remplazar la asignatura Formación Moral y Cívica por Educación Cívica, también se establecerían nuevos contenidos, como por ejemplo: “Defensa de los Derechos Humanos: Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano. Declaración de los derechos del hombre de 1948 (ONU). Formas manifiestas y encubiertas de violación de los Derechos Humanos: terrorismo, represión, censura, miseria, ignorancia, racismo”.[94] Probablemente, la profunda connotación ideológica impuesta de manera explícita por los militares en lo que ellos denominaron Formación Moral y Cívica, colocaría el recambio de su contenido como una prioridad educativa del gobierno democrático y su reformulación curricular como una prioridad editorial.

Otra de las variables que podrían haber influido en este proceso, es justamente el rol de la Historia en la escuela en comparación de la Educación Cívica. La vigencia de la convicción de que la historia era objetiva, por lo que la descripción de los sucesos históricos ya estatuidos en los libros pertenecía en el imaginario común al orden de lo real y no ideológico, puede ser vinculado con lo que señala Romero al indicar que, a diferencia de la Educación Cívica la Historia en la escuela contaba con un aval de tipo académico, por lo tanto antiguo y prestigioso, que hacía suponer una cierta objetividad de las narrativas. Contrariamente, la Educación Cívica ha funcionado a lo largo de la historia como la materia visible de adoctrinamiento político, ya que como se verá a lo largo del trabajo, ha cambiado su nombre y su contenido en casi todos los gobiernos.[95] Sin embargo, si se tiene en cuenta que la enseñanza de la historia estuvo asociada formalmente desde el momento de su creación a la construcción de un proyecto político y una identidad y lealtad nacional, es difícil suponer que el gobierno o los equipos ministeriales no hayan modificado las narrativas históricas en función de la creencia que tal asignatura nada tenía que ver con la formación de un compromiso político e ideológico. Principalmente si se tiene en cuenta la centralidad que poseían los derechos humanos durante la década de los 80.

La renovación editorial de los libros de Educación Cívica y no así de los de libros de Historia, manifiesta la relevancia de los cambios curriculares en los procesos de renovación editorial. Sin embargo, existen otras variables que también intervienen en el porqué de la falta de renovación editorial de libros de texto de Historia relativizando la influencia mecánica del currículum. Por ejemplo, la mayoría de los escritores de los manuales eran profesores en ejercicio cuya producción data incluso desde décadas anteriores, por tanto en esa época la relación entre la universidad y enseñanza de la historia se encontraba más mediada. La postergada llegada de la Historia social, fuertemente perseguida y castigada durante la dictadura militar en los años 60 y 70 mediante las intervenciones en las universidades, no había alcanzado a afianzarse y penetrar así el ámbito de las universidades y menos aún el escolar. En este sentido, la formación desactualizada de los profesores en términos historiográficos, explica la primacía y permanencia de ciertas concepciones positivistas de la historia en los libros; así como quizás el desinterés de las editoriales por iniciar un proceso de actualización al no ver una necesidad de aggiornar los libros, en función de una nueva concepción historiográfica.

Del mismo modo, podría deducirse que la permanencia y continuidad de ciertos actores en las editoriales demoraron el proceso de cambio. Autocensura, convicción ideológica o temor a que bajaran las ventas, podrían ser las posibles variables explicativas de la falta de renovación editorial que acompañaron la falta de un nuevo currículum. Si el control ideológico mediante la censura y autocensura había constituido un eje de la dictadura militar, es posible que la cultura del miedo se haya extendido en la transición democrática. Sin embargo, la mayoría de los libros fueron impresos hasta principios de los 90 inclusive, por lo que la influencia de la variable del miedo podría limitarse a los primeros años de la transición, no así a los 90. Asimismo, cabe pensar que las cuestiones ideológicas al interior de las editoriales, poseen alguna relevancia aunque más no sea de forma marginal. En este sentido, en un contexto de inestabilidad política y militar en el cual no estaba del todo claro el devenir democrático, puede ser que editores y escritores hayan preferido continuar con una determinada tendencia en los libros que responde a sus convicciones políticas personales de mantener cautela en la introducción de lo que podía ser percibido como una narrativa histórica de tinte ideológico.

Por último, el temor a la pérdida de ventas en un mercado que había sido

profundamente censurado y adoctrinado durante el gobierno militar. Como señala el especialista en Ciencias de la Educación Michael Apple,[96] en economías de mercado como lo es el caso de la Argentina, hay que tener en cuenta tanto el aspecto político como el económico, así como los controles ideológicos que existen con el objeto de establecer ciertos paradigmas culturales específicos. Pero, debido a que los libros constituyen productos de consumo cultural masivo, deben ajustar sus contenidos y estructura "a las demandas del gran público comprador". Por lo tanto, en los libros se expresan las demandas oficiales de contenido y los criterios culturales de la coyuntura sociopolítica de quienes los compran.

Estos criterios culturales fueron señalados por Graciela Valle de la editorial Kapelusz, como "el momento histórico". Éste estaría conformado "por un conjunto de convicciones culturales y sociales arraigadas en el imaginario colectivo", dominantes en una determinada época. Estos "conocimientos y/o acuerdos" provenientes de la ciencia en un primer momento, suelen ser resignificados por distintos actores y terminan por circular como "sentido común en distintos espacios de la sociedad". El "momento histórico", constituye la base sobre la que se sustenta la renovación de los libros en función de las ventas en el mercado, ya que "ninguna editorial debería confiarse o debería descansar en lo que le pueda vender al Ministerio de Educación, sino en las cosas que suceden en la sociedad, son ellos quienes finalmente compran".[97] En este sentido, quizás la lectura editorial sobre las convicciones culturales y sociales en plena época de transición democrática, llevó también a la postergación de la renovación de ciertas visiones de la historia para las cuales aún no había público en la sociedad y aún más importante, no había un gobierno que exigiera de forma prescriptiva esa transformación.

## *Una perspectiva militar en los libros de Historia*

La falta de renovación editorial en la década del 80 explica que en los diferentes libros de texto analizados, la concepción de la historia argentina responda a una línea más positivista de la historia. La misma se basa en una serie de hechos que suceden en una cadena de causa y efecto, estructurados en función de la recta histórica cronológica y lineal en detrimento de la acción y/o interacción de los

distintos actores sociales de la historia. De este modo, prima la historia política desde su dimensión institucional como la sucesión de gobiernos y el funcionamiento de las instituciones. Si bien los libros presentan actores sociales y/o políticos, los mismos carecen de un desarrollo elaborado, acotando su aparición a la mera enunciación. En cambio, son solo los gobiernos los que cuentan con una descripción más exhaustiva y las transformaciones sociales se atribuyen directamente a la figura presidencial. Esta mirada presidencialista marginaliza a los distintos sectores que componen la sociedad, los cuales no figuran como agentes activos y movilizadores del cambio.

Al desarrollarse la historia a partir de las decisiones presidenciales como el agente principal de cambio, la estructura cronológica de la historia se ordena según los períodos presidenciales de forma exclusiva. En ese sentido, se legitima la figura presidencial en tanto es quien detenta el poder, cercando de este modo el significado del aspecto de lo político en la historia. El poder aparece como sinónimo de presidencia y por lo tanto, no es concebido como un atributo inherente a las relaciones sociales. El poder es una cosa, un objeto que posee el presidente y ni siquiera el gobierno, por lo que el mismo se detenta, se pierde o se abusa, según el contexto sociopolítico en cuestión.

Estas concepciones generales sobre la historia, utilizadas para contar la historia argentina, también se encuentran en los apartados sobre la última dictadura militar de los libros de texto. Por lo tanto, hay ciertas cuestiones que exceden las particularidades de las interpretaciones, de editores y escritores, sobre el golpe de Estado en sí mismo y que responden más bien a determinadas concepciones generales de la historia positivista y tradicional. Esto mismo señala la línea de continuidad de la concepción de la enseñanza de la historia desde su creación. Las FFAA y los golpes de Estado, son presentados siempre dentro de una misma dinámica: la sociedad se encuentra en peligro y los militares llegan para salvarla. La inestabilidad política es el motivo para la intervención militar, y no al revés. Es decir, no es la intervención militar la que origina la inestabilidad política. Esta misma lógica también será aplicada al período de la última dictadura militar.

La cantidad de páginas dedicadas a este tema en la totalidad de los libros, marca la inequidad del tratamiento del mismo en comparación con otros sucesos de la historia argentina.[98] A modo de ejemplo, el libro de la editorial Kapelusz Historia 3 cuenta con un total de 339 páginas de las cuales se dedican 18 a la historia contemporánea titulada “La República Argentina desde 1930”. De las 18 páginas dedicadas a más de 50 años de historia, tan solo cuatro –diseñadas de forma tal

que solo es utilizada la mitad de la hoja– desarrollan el golpe de Estado de 1976. Por su parte, el libro publicado por la editorial AZ coloca el período estudiado bajo el título de “La Argentina (1930-1982)”, y le dedica dos páginas de un total de 323. Este formato se repite y en ningún caso se le ha dedicado más de cuatro páginas al último gobierno dictatorial, y más de 20 a la historia desde 1930 en adelante.

Por lo tanto, los libros que circularon durante los años 80 han compartido tanto las estructuras como las concepciones de la historia y han presentado ante todo, una narrativa casi unificada sobre el período dictatorial que no fue modificada en las reiteradas reediciones. Las semejanzas de las diferentes narrativas sobre los distintos períodos de la historia, puede explicarse por la prescripción curricular y por la utilización común a todos los libros de fuentes oficiales no citadas (con algunas excepciones) de las cuales los autores obtenían la información. Sin embargo, llama la atención la similitud de las narrativas –vocabulario y sintaxis– en el apartado de la última dictadura militar. La nula disparidad y diferencias entre los libros de las distintas editoriales, pone de manifiesto la fuerte impronta y tendiente homogeneización de las FFAA en la historia y la adecuación de las editoriales a la misma.[99]

## *El “terror” de la “subversión marxista”*

Uno de los términos principales que figura en los libros es el de la “subversión marxista”, figura que constituyó una construcción social e ideológica del enemigo, elaborada y empleada por las FFAA con el propósito de definir públicamente al adversario. Durante los años 80, a excepción de los grupos estrechamente ligados a los militares o los militares mismos, la idea del “subversivo” tuvo una reducida circulación en el nuevo sistema democrático, ya que sobre todo a partir del Juicio a las Juntas Militares, el grupo de personas que habían encarnado el imaginario del enemigo pasaron a convertirse en víctimas del abuso militar. Sin embargo, y a pesar de la pérdida de hegemonía y visibilidad pública del “subversivo”, en los libros de Historia siguió constituyendo un término clave a partir del cual se estructuran las narrativas circulantes en los libros durante la primera década democrática.

Por medio de expresiones tales como “subversión marxista”,[100] “terrorismo”,[101] “organizaciones subversivas”,[102] “organizaciones terroristas”,[103] “subversión armada”[104] y/o “subversión terrorista”,[105] distintas combinaciones entre subversión, terrorismo y marxismo presentadas en las narrativas como sinónimos, conforman un actor social y político homogéneo, que plasmado en la figura del “subversivo” se presenta, a la vez, como si fuese un sujeto histórico. La utilización de estos términos que carecen de una explicación acerca de quiénes conformaban este sujeto, anula la representación de la extrema heterogeneidad propia de las experiencias de los años 70. Así, se asimilan todas las prácticas sociales y políticas a un mismo grupo de sospechosos, velando la imposibilidad de reducir todo lo que los militares habían considerado como enemigo, y finalmente habían perseguido, a una misma unidad. Esta reducción a una misma unidad oculta a su vez la noción del conflicto político y las relaciones sociales y de poder, convirtiéndolo en un enemigo a eliminar sin cuestionamientos. Desde la perspectiva de las FFAA, la participación en el centro de estudiantes, el trabajo barrial, la afiliación a un sindicato o partido político y la militancia en una organización armada, representaban el mismo peligro, idea que los libros repiten y refuerzan al no explicar ni realizar ninguna diferenciación y componer así la figura del enemigo. Asimismo, ningún libro explica la existencia de diferentes guerrillas y ni siquiera mencionan las organizaciones armadas más importantes de los años 70 –como por ejemplo, el Ejército Revolucionario del Pueblo (ERP) y Montoneros–.[106] De esta manera, la narrativa de los libros caracteriza al enemigo de una forma monolítica, uno contra la Nación.

Solo en algunos libros, la figura del “subversivo” posee intereses cuya descripción no hace más que reforzar la idea de un peligro nacional eminente. En este sentido, a pesar de las diferentes formas de expresar los supuestos objetivos de la “subversión” en cada libro, el denominador común es la delimitación de los propósitos a la intención de jaquear el orden social y atacar los cimientos de la Nación Argentina. Por lo tanto, sus objetivos se estructuran en base a un plan de expansión cuyo propósito supone siempre y en definitiva “acceder al poder”.[107] Así, el libro de Miretzky, Royo y Salluzi señala que los objetivos

[eran] crear una situación de deterioro que les permitiera tomar el poder por medio de la violencia e imponer sus propias estructuras políticas, de neto corte totalitario. (…) Todos los sectores reconocían la suma gravedad de una crisis que

amenazaba la subsistencia misma del Estado.[108]

La idea de imponer un régimen totalitario también se encuentra en el libro de Astolfi: “Dos organizaciones de ideología marxista que intentaron adueñarse del poder para someternos a un régimen totalitario (...)”.[109] Por su lado, Ibáñez indicará: “La agresión marxista fue un complejo proceso que atacó las instituciones y la sociedad argentina”.[110] Al colocar el peligro en el derrumbe de la Nación y el Estado, y en el posible establecimiento de un régimen totalitario, la víctima principal de la “subversión”, por lógica, no es la institución militar en sí misma, sino las estructuras del régimen social vigente, y la posibilidad de su extinción. La naturaleza de tal narrativa es el peligro, y si todo y todos son víctimas de tal agresión, es decir la esencia de la Nación misma, los intereses de la “subversión” corresponden al orden de lo indefendible y absolutamente condenable.

La contracara del “subversivo”, el desaparecido, figura central de la última dictadura militar, no aparece en las narrativas, a excepción del libro publicado por la editorial Stella, escrito por Fernández Arlaud, en el que se señala que “El territorio nacional fue escenario de una lucha calificada oficialmente como ‘guerra sucia’, que se había iniciado durante la anterior etapa constitucional y que, de manera abierta o encubierta, originó miles de muertos constatados o considerados como desaparecidos”.[111] El enunciado deja la duda respecto de que hayan sido constatados o considerados, ya que claramente no supone lo mismo una presunción que una confirmación. Sin embargo, la figura del desaparecido se hace presente. Aún se soslaya el hecho del cómo y por qué, es decir qué significa ser un desaparecido, teniendo en cuenta que la construcción de esta simbología del “desaparecido” excede el hecho de estar muerto. En efecto, el mero hecho de nombrarlos no da cuenta de la dimensión de lo que fue la desaparición forzada. No obstante, este libro presenta una visión desdoblada entre el autor que se distancia de lo que los militares entendían y decían sobre lo que estaban haciendo. Esta distancia aparece cuando se refiere a “calificada oficialmente de guerra sucia”. Esto mismo constituye el aporte más significativo del libro, ya que las narrativas de los libros restantes presentan lo dicho por los militares como una narrativa propia.

## *El factor externo-interno*

El programa elaborado en 1979, aún vigente en la década del 80, incluía en la enseñanza de la Historia argentina una visión internacional que permitía ubicar los acontecimientos nacionales en relación a la historia contemporánea mundial. Ello permitió inscribir la acción militar en la incorporación de la Argentina a la Guerra Fría. Este cambio se vio reflejado en los libros escolares de Historia argentina que incluyeron la correlación histórica internacional. Así, algunos libros estructuraron la entrada de la historia mundial, alternando el mundo y la Argentina por períodos históricos y otros presentaron más bien una historia en conjunto. Sin embargo, no les fue posible interrelacionar ambas historias sino más bien narrarlas en paralelo, aunque en un mismo texto.

Durante el período que compromete la última dictadura militar, la vinculación de una perspectiva internacional es curiosamente utilizada para destacar la influencia de los grupos marxistas internacionales en los grupos locales. Así, la aparición de grupos marxistas no se presenta como un hecho aislado, propio del país, sino como un fenómeno mundial. Es justamente el marco de una cruzada internacional el que será utilizado para legitimar el obrar militar. Por lo tanto, se destacan las conexiones entre los grupos "subversivos" del exterior y los grupos nacionales, para lo que se utilizan ejemplos explícitos: "Las organizaciones subversivas contaron con el adoctrinamiento y apoyo otorgado por la Organización Latinoamericana de Solidaridad (OLAS) que planificó y efectivizó la guerra revolucionaria, así como el de las distintas entidades internacionales que, con idénticos fines, intentaron el acceso al poder".[112]

Si el objetivo de esta organización había sido "planificar y organizar la guerra revolucionaria",[113] "su aparición en el país no fue un hecho aislado, sino parte de un proceso mundial".[114] Así, de la mirada puesta en los procesos históricos mundiales se desprende que los sucesos ocurridos en Argentina durante los años 70 se enmarcan dentro de la doctrina de la seguridad nacional que concibe una amenaza mundial y por lo tanto una respuesta-defensa articulada con el apoyo de los Estados Unidos en los países Latinoamericanos, a pesar de que esta no es mencionada en los libros.[115] De manera implícita, el mundo de posguerra dividido en dos se refleja en la presencia del enemigo dentro de la nación.

Los libros presentan la idea de un mundo caracterizado por la bipolaridad,

capitalismo vs. comunismo, y reemplazan la idea de la guerra tradicional –de un enfrentamiento entre países– por una guerra ideológica que transcurre al interior de los bordes nacionales. Con este objetivo se construyó la idea de un enemigo interno. Así lo presenta el libro de Etchart:

El mundo actual contempla a diario y en todas las latitudes, el choque de dos sistemas de vida: el occidental y cristiano, y el comunista, liderados por las dos superpotencias, Estados Unidos, (…) y la Unión Soviética. (…) La doctrina comunista es difundida en una acción permanente, universal y adecuada a las características de todos los sectores, en una guerra subversiva o revolucionaria que busca la destrucción del orden establecido para lograr la toma del poder.[116]

En este sentido, en los libros estos grupos son representados como ciudadanos no occidentales y no cristianos. En ella se enfrentan dos proyectos políticos, la fracción del mal encarnado en el comunismo como un sujeto que poseía una cultura propia: marxista, atea, oriental y por cierto destructiva; contra la fracción del bien: occidental y cristiana.

Lo interesante en estas narrativas es que, a pesar de que el enemigo es interno, vía las conexiones entre el marxismo local y el internacional, los supuestos financiamientos, las redes y conspiraciones dan a entender que el enemigo proviene de afuera. En este sentido, las relaciones internacionales vuelven a convertirlo en un actor externo, un agente infiltrado al interior de las sociedades. De esto se desprende que el mal no proviene del interior de la sociedad, en este sentido sería más bien un mal importado, lo que se manifiesta en explicaciones del siguiente tipo: “Organizaciones subversivas o terroristas intentaron adueñarse del poder en la Argentina, utilizando la violencia como procedimiento”.[117] La sintaxis expone su procedencia, por lo tanto, más allá de que los grupos e individuos locales se encontrasen en el país, los libros los colocan por fuera de lo que se puede percibir como el núcleo social argentino, tal como lo habían hecho los militares durante la dictadura. Videla diría en un discurso en 1977: “La ciudadanía no es víctima de la represión. La represión es contra una minoría a quien no consideramos argentina”.[118]

En su investigación, Romero señala que la fuerte impronta triunfalista con la que

se construyó la historia argentina en los libros de texto, una gran Nación con un gran futuro, constituía a la vez que una promesa también una potencial desilusión. A medida que la historia y la realidad argentina se alejaban de la promesa y se acercaban a la desilusión, se desarrolló en los libros una actitud más bien paranoica en contra de los países vecinos. Esta misma actitud, señala el autor, es lo que más tarde, se intentaría plasmar en los libros durante el gobierno militar, con la diferencia de que el enemigo externo sería convertido en interno; el "subversivo", "que aunque jurídicamente sea argentino, es en realidad extranjero y antinacional".[119]

## *Ataque y defensa: causa y efecto*

Las representaciones de la acción "subversiva" se encuentran vinculadas de forma exclusiva a distintas acciones que giran en torno al término ataque, en una primera instancia ligado al uso de la violencia. Así figura en el libro de Lladó: "Se desató, entonces, una escalada terrorista que alcanzó todas sus formas: ataques a unidades militares, atentados explosivos, copamiento de localidades, asesinatos, secuestros, extorsiones, sabotajes, robos de armas y asaltos a bancos y otras entidades".[120] O en el libro de Miretzky: "Los atentados terroristas mediante explosivos fueron otro de sus recursos para sembrar el caos produciendo víctimas indiscriminadamente";[121] o en el de Astolfi: "Los terroristas consiguieron efímeramente el dominio de poblaciones, efectuaron ataques a guarniciones y otros actos para demostrar su fuerza y poder".[122] Y finalmente en el de Ibáñez: "A partir de ese momento comenzó una coordinada y sangrienta escalada terrorista con ataques a unidades militares, asesinatos, matanzas con explosivos, copamientos de localidades del interior del país, secuestros, extorsiones, sabotajes, robos de armas, asaltos de bancos y otras instituciones".[123] Términos como ataques, secuestros y asesinatos son utilizados únicamente para describir las prácticas de este actor político, construyendo simbólicamente la figura de principal y único agresor. Esto implica de forma categórica que la iniciativa por parte de los distintos grupos sociales y/o políticos, cualquiera fuera su accionar, es catalogada dentro del orden de lo provocador o sedicioso. Estas narrativas se ordenan en función de la visión de las FFAA, ya que todo, cualquier grupo organizado social o políticamente, es percibido como una ofensa a las formas tradicionales de entender la sociedad,

proporcionando implícitamente el justificativo para combatirlos.

A fin de establecer la relación de causa y efecto, se establece un orden de agresión por parte de la “subversión” y consiguiente reacción de las FFAA. Las distintas narrativas coinciden en señalar como punto de partida el secuestro y asesinato del gral. Aramburu en 1970, por la organización armada Montoneros, grupo al cual no se nombra y en su lugar se refiere a “extremistas de izquierda”. La muerte de Aramburu es presentada, así, como el acontecimiento disparador de la violencia en la sociedad: “El año 1970 señala en la Argentina el comienzo de la violencia en todas sus formas con el secuestro, cautiverio y asesinato del ex presidente de la Nación, Tte. Gral. Pedro E. Aramburu (29 de mayo). A partir de ese momento comenzó una coordinada y sangrienta escalada terrorista (…)”.[124]

Este hecho disparador no constituye un acto de violencia estatal, como podrían haber sido las represiones estatales de fines de los 60 y comienzos de los 70, dentro de las cuales se encuentra por ejemplo el Cordobazo en 1969,[125] sino una acción de violencia realizada por las organizaciones armadas, que en el caso del libro de Astolfi se las asocia con el nazismo: “(...) incremento de la ola de secuestros y asesinatos de personas prominentes. Entre los más sensacionales está el secuestro y asesinato del ex Presidente Gral. Pedro Eugenio Aramburu por un minúsculo grupo de tendencia nazi (...)”.[126]

Así, en los libros, el inicio de esta etapa de violencia queda marcada por un hecho puntual, lo cual ejemplifica la concepción de la historia utilizada: hechos por sobre procesos. Asimismo, este hecho es anterior a la dictadura, lo que facilita el argumento de la existencia de un único culpable como causa primera del desencadenamiento posterior. Lejos de constituir un descuido, los libros cimientan de esta forma el argumento sostenido por las FFAA en la dictadura y sostenido también durante la transición democrática, plasmado por ejemplo en el Nunca Más, sobre la causalidad del origen de la violencia en el país, que por lo general aparece de la siguiente manera: “A la violencia de la extrema izquierda se sumó la violencia de la extrema derecha”.[127]

Estas representaciones en los libros pueden entenderse bajo los lineamientos de la perspectiva de las FFAA, que a su vez funcionó, solo en parte, como fundamento de la “teoría de los dos demonios”, dominante en el espacio público por la forma de explicar la relación causal de la violencia, sustentándose en la idea de que la Nación había sido amenazada por lo que podría denominarse como una instancia de violencia “uno”, seguida de una respuesta violenta

entendida como reacción ante un ataque a la que se podría denominar como “dos”.

Esto mismo se vincula directamente con el orden en el que aparecen los términos en las narrativas, primero la agresión y después la defensa. Esta secuencia sugiere que, en primer lugar, los “subversivos” atacaron y, en segundo lugar, los militares reaccionaron, por lo que su accionar, la violencia estatal no es percibida como violencia. En este sentido, la violencia en manos de los militares es, así como la acción por parte del Estado, a quien no se nombra en ningún momento, una reacción al ataque y no una acción deseada. No obstante, este punto difiere de la condena de la sociedad producida en los años 80 al accionar de las FFAA, materializada en el Juicio a la Junta Militar, sin embargo nada de esto figura en los libros. Si en el espacio público de la incipiente democracia ambas acciones eran igualmente condenadas como momentos de violencia, en los libros, este esquema aparece más bien relativizado, colocando el monopolio del terror en manos de las guerrillas exclusivamente.

En este caso, la reacción no constituía una elección militar, las reglas del juego habían sido impuestas por el enemigo, de ahí que la noción de guerra aparecida reiteradas veces en los libros sirva como justificación, como lo ejemplifica el caso de Lladó: “la Argentina vivió un período de violencia –con las características de una verdadera guerra civil–, iniciado con el secuestro, prisión y asesinato del ex-presidente de la República, Gral. Pedro Eugenio Aramburu (29 de mayo de 1970)”.[128]

Si bien figura la noción de guerra, el significado de la “guerra sucia” no se encuentra desarrollado. Esta noción fue utilizada por los militares para evocar el tipo de enfrentamiento político que establecía una guerra no convencional, la llamada “guerra sucia”, una guerra sin reglas.[129] Este argumento figuraba en la carta política n° 42 en 1977:

[el propósito de la guerrilla] (...) no deja lugar, como en las guerras clásicas a la autolimitación de acuerdos al estilo de los de Ginebra o a la negociación que sigue a rendiciones condicionales. Esto se llama: matar o morir colectivamente. La lógica de la guerrilla se impone al Estado invadido; a partir de ahí las medias tintas quedan prohibidas (...).[130]

Este argumento constituyó uno de los centrales utilizados por la defensa de los Comandantes militares durante el Juicio a las Juntas en 1985: una guerra no convencional exigía mecanismos no tradicionales de combate. La utilización de este argumento en los libros escolares refuerza la idea de una guerra a todo o nada, conlleva consecuencias no queridas –como secuestro tortura y asesinatos–, pero que sin embargo éstas constituyen, la mayoría de las veces, consecuencias necesarias. Si bien los libros toman el imaginario oficial militar, también es importante recordar que durante la dictadura, el imaginario de la guerra fue compartido por otros actores, como por ejemplo las organizaciones armadas y buena parte de la sociedad, quienes creían que había una guerra entre dos bandos.[131]

Lo que sí queda claro en los libros de texto es que la guerra no constituía tan solo un enfrentamiento bélico. En este sentido, el ataque de la "subversión" no se reducía a la violencia sino también a la construcción "de un aparato político cuyo objeto es la conducción, la propaganda y el adoctrinamiento".[132] Este argumento figura en los libros de la siguiente manera: "A mediados de 1974, las organizaciones guerrilleras acrecentaron su acción psicológica y militar en nuestro país",[133] "[las organizaciones marxistas planearon] b) campañas de adoctrinamiento y propaganda, sobre todo en las Universidades; las emprendidas entre la clase obrera fracasaron"[134] y "La acción de los extremistas incluyó una activa acción de propaganda en el país –especialmente en los medios estudiantiles y sindicales– y fuera de él".[135] De este modo, en los libros el peligro no queda circunscripto a los ataques bélicos. La guerra estaba compuesta por distintos niveles, que incluían aspectos sociales y culturales, por lo que el enfrentamiento ideológico debía ser batallado en todos sus sentidos. El enfrentamiento debía darse contra las raíces sociales sobre las que se sostenía la utilización de la violencia en las guerrillas.

## *El "caos" y la "asunción" del gobierno militar*

Desde un principio, el golpe de Estado en el país estuvo signado por el argumento de la urgencia y necesidad de intervención, sustentado en el supuesto

caos en el que se encontraba la Argentina. Hacerse responsable del futuro en tales circunstancias, se convertiría también en uno de los argumentos principales esbozado por los comandantes de las tres armas durante el juicio. Casi de forma inalterada el argumento del caos también figura en los libros, tal es el caso del libro de Lladó, "(...) la nueva presidenta resultó incapaz para resolver el cúmulo de problemas que asolaban al país, pues al deterioro económico se sumaron los planteos sociales y violentos atentados de la subversión terrorista".[136] Es esta misma lectura del caos la que motivará la "intervención militar", como así lo señala entre otros el libro de Ibáñez: "La falta de una autoridad que controlara las crecientes dificultades, tanto políticas como económicas, sumadas a la acción de los extremistas, motivaron que las Fuerzas Armadas tomaran el gobierno".[137] Con otras palabras pero con el mismo argumento Miretzky señala: "El gobierno se mostraba incapaz de hacer frente a la situación; su desorden interno y la crisis económica, manifestada claramente en 1975, agravaron la situación del país hasta límites extremos. (…) Estos acontecimientos motivaron la toma del poder por las Fuerzas Armadas, el 24 de marzo de 1976".[138]

Esta misma idea puede encontrarse en el libro de Astolfi de la editorial Kapelusz. Con el pretexto de la necesidad de restablecer el orden se exaltan ciertos aspectos de los años 70 para concluir en la idea del desorden. Así, este argumento es utilizado para consolidar la idea de que un golpe de Estado era preferible al desorden. Las formas en que esto es narrado impiden percibir al mismo como un gobierno ilegítimo o que no respetara los derechos de sus ciudadanos, ya que en las narrativas los militares siempre "asumen" o "toman" el poder o el gobierno.

Asimismo, de todos los problemas que asedian al país, terminar con la "subversión" figura como la causa fundamental que origina el golpe de Estado y como tal, constituye el argumento principal sobre el que se construye la justificación de que sean las FFAA quienes asuman el poder. Debido a su aparato militar serían, de este modo, las únicas capaces de controlar el terror, terror que precede la toma del poder y la justifica, simbolizada como una instancia superadora de un contexto de desorden. Así, dentro de los objetivos militares, el libro de Drago señala las prioridades: "[las FFAA] tras clarificar a la revolución como Proceso de Reconstrucción Nacional, fijaron su meta en tres objetivos principales: Erradicación del terrorismo, Defensa de la Soberanía y Dignidad nacional, Normalización de la situación económica y social del país".[139] En este sentido, el final de la "subversión" se convierte en la piedra fundamental e "imprescindible para poder encarar la reorganización del país".[140] Etchart

indicará: “A pesar de la acción gubernamental la acción subversiva continuó, pero cedió sensiblemente a fines de 1979, y en 1980 puede decirse que el país quedó nuevamente pacificado”.[141]

Que la derrota final de la “subversión” vino de la mano de la llegada de las FFAA al poder, constituye un argumento que comparten todos los libros de texto sin excepciones. En el libro de Astolfi figura del siguiente modo: “Las Fuerzas Armadas, al precio de sensibles bajas, hicieron fracasar la operación de copar al gobierno; pero fragmentos dispersos continuaron sus atentados y agresiones, hasta ser finalmente anulados”.[142] En el libro de Lladó: “A partir de 1976, el movimiento guerrillero entró en una rápida declinación; el retroceso del terrorismo hizo que algunos de sus dirigentes huyeran al exterior. Posteriormente la subversión quedó duramente derrotada”,[143] o “A partir del año 1976 en que las Fuerzas Armadas asumieron el gobierno se inició una declinación de las acciones guerrilleras”,[144] en el libro de Ibáñez.

Sin embargo, habiéndose comprobado jurídicamente en los años 80 los métodos ilegales con los que llevaron a cabo la “derrota de los subversivos”, esto mismo que en el ámbito público y sobre todo en los juicios hubiese sido una confesión de parte, en los libros figura como una glorificación. Contrariamente, este argumento refuerza una vez más la llegada de las FFAA al poder como algo del orden de lo necesario, ya que lo que subyace en estas citas es la idea de que a partir de ese momento ellas habrían terminado con la violencia. De este modo, además de justificar su intromisión en el gobierno, se expresa al mismo tiempo, la eficiencia de los militares en el cumplimiento de su deber, lo que los proyecta en las narrativas como los salvadores de la patria.

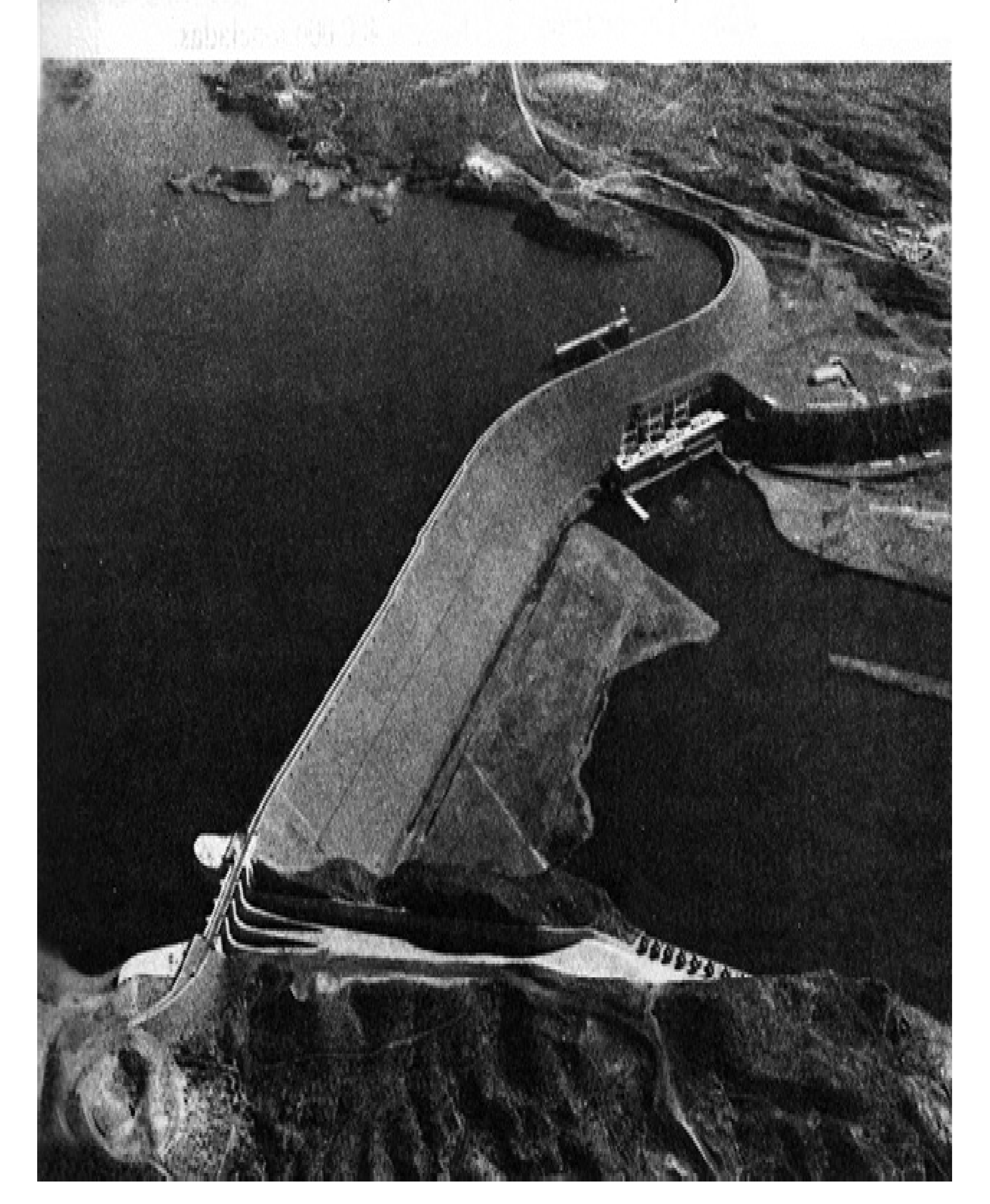
Por este motivo, la información brindada en los libros respecto a cómo se llegó a la derrota de la “subversión”, está compuesta por una lista de enfrentamientos en los cuales los militares son los vencedores, sin enunciar con particularidad a quiénes derrotaron o de qué se trató el enfrentamiento. En su totalidad, ofrecen una lista de operativos “exitosos”, como por ejemplo el asalto al regimiento 29 de Infantería del Monte en la provincia de Formosa, el Batallón de Arsenales 601 de Monte Chingolo en la provincia de Buenos Aires y el “Operativo Independencia” en la selva tucumana donde se encontraba el ERP, al cual no se menciona en ningún momento.[145] La enunciación positiva de estos hechos, coloca una vez más a las FFAA como una institución leal a la Nación que cumple su deber con éxito. Es muy importante resaltar que un común denominador de los libros es que durante este período no solo no se condenan en

absoluto las maniobras militares, sino que tampoco se mencionan los mecanismos represivos y clandestinos utilizados por los militares para cumplir su objetivo.

Si bien, como se mencionó anteriormente, el objetivo principal de los militares aparece como acabar con la "subversión", el objetivo a largo plazo en la misma línea e intención mesiánica, es salvar a la Nación y reestablecer el orden. Esto implica en las narrativas el uso de términos como "moral" y "valores", que no se encuentran verdaderamente definidos. Referido a este tema en particular, los libros de Lladó, el libro de Miretzky, y el libro de Ibáñez, citan fuentes oficiales de los militares, en concreto el estatuto militar, en el que se habla de "reconstruir la imagen de la nación".[146] Asimismo, el libro de Etchart, cita como fuente el documento "Subversión en el ámbito educativo. Conozcamos a nuestros enemigos" y el libro El terrorismo en Argentina del Poder Ejecutivo.

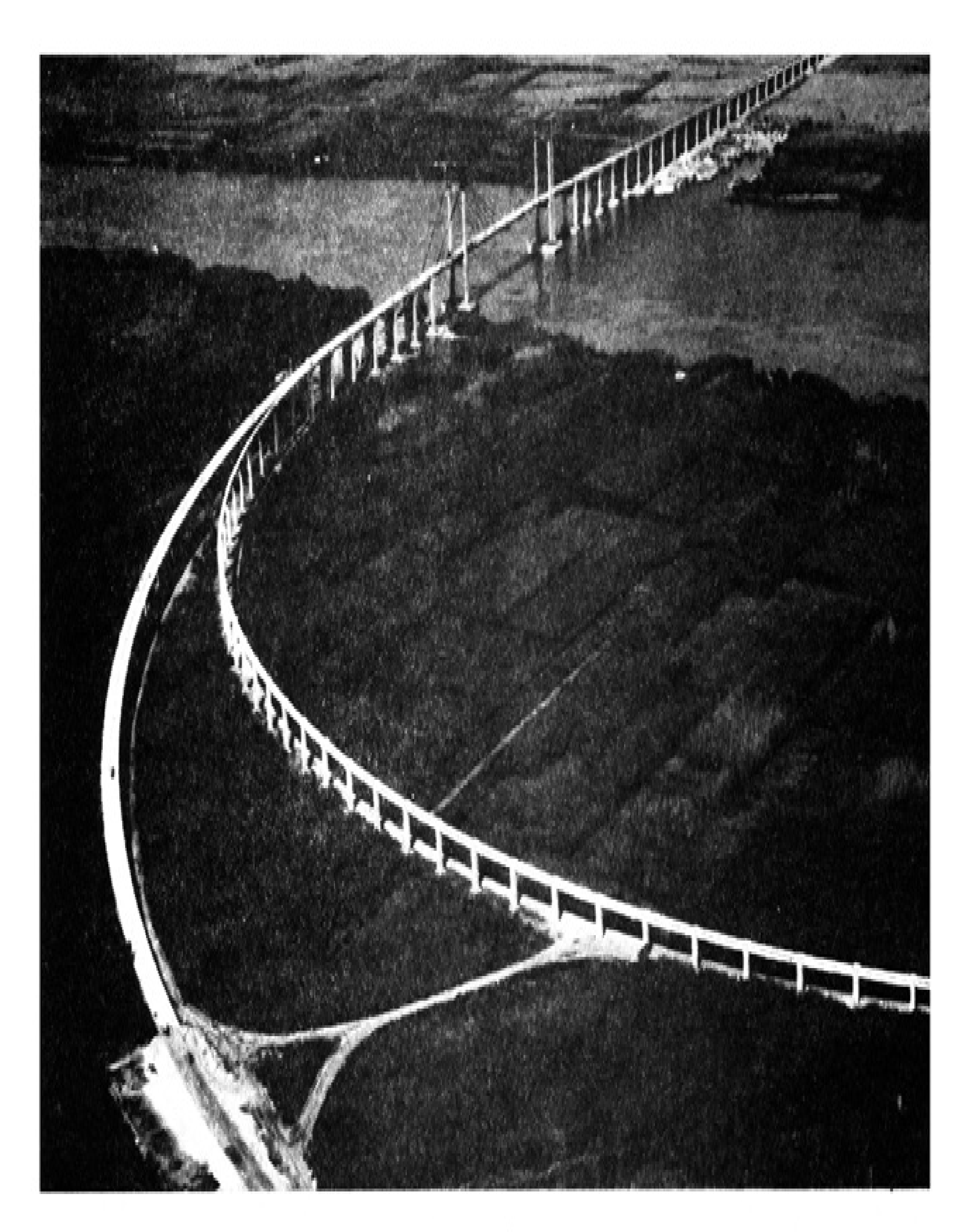
Paradójicamente y posteriormente a lo que en las narrativas se asemeja a un adoctrinamiento moral, las FFAA figuran en los libros como un actor por fuera de intereses corporativos, políticos y/o económicos. Por lo tanto, no se mencionan medidas económicas dentro del diagrama militar, sino tan solo su esfuerzo por cumplir el rol de garantes apolíticos del orden social. Las FFAA son así más bien representadas como un ente neutral cuyo objetivo principal, como actor social y no político, es cumplimentar su deber y estabilizar nuevamente la sociedad argentina. En las narrativas lo que prima son los procedimientos institucionales, como por ejemplo quién sucedió a quién y cuándo, alineándose con el resto de las narrativas sobre otros episodios y períodos de la historia argentina.[147] En el marco de las descripciones institucionalistas de este período, la única casa editorial que acompaña la narrativa con fotografías es Kapelusz. Así, tanto el libro de Astolfi como el de Miretzky, cuentan con imágenes que acompañan el texto. En líneas generales, en las fotografías de ambos libros los retratos presidenciales, las guerras y los mapas son las imágenes asiduamente utilizadas. Sin embargo, en el caso particular de la dictadura militar, las fotografías en general se encuentran asociadas a logros indirectos de los militares que representan de manera implícita un avance simbólico de la economía, de la construcción, de la comunicación y de la tecnología. Si bien en general las fotografías son acompañadas de epígrafes y carecen de explicaciones, en los casos que se verán a continuación, las fotografías se encuentran secundadas por una breve descripción sobre el desarrollo de los logros que incluyen el rol desempeñado por las FFAA en ello, mostrando un perfil "productivista" del gobierno militar.

La primera fotografía reproducida tanto en el libro de Astolfi como de Miretzky, refiere a la Central Hidroeléctrica “El Chocón” en manos de la empresa nacional Hidronor S.A., cuya construcción comenzó en 1967, y en 1977, bajo el gobierno militar, se habilitaron finalmente la totalidad de los generadores. En el mismo año se dio inició a la construcción del dique compensador Arroyito para optimizar el uso del recurso hídrico.[148]



Vista de El Chocón-Cerros Colorados en julio de 1979. (Gentileza Hidronor.)

El estilo de la siguiente fotografía, la cual solo figura en el libro de Astolfi, es el mismo y refiere al Complejo Ferrovial Zárate-Brazo Largo, habilitado en diciembre de 1977 por el gobierno militar. El complejo está compuesto por un puente que cruza los ríos Paraná de las Palmas y Paraná Guazú, comunicando la localidad de Brazo Largo provincia de Entre Ríos y Zárate localidad de la provincia de Buenos Aires.[149]



Complejo ferrovial Zárate-Brazo Largo. (Foto Dirección Nacional de Vialidad.)

La tercera fotografía también figura únicamente en el libro de Astolfi y su imagen refiere al proyecto binacional entre Uruguay y Argentina de la represa y central Hidroeléctrica Binacional de Salto Grande. Si bien comenzó el proyecto durante la presidencia de Perón (1946-1952) recién en 1979 se inició la formación del lago y la primera turbina que comenzó a generar energía eléctrica. En 1982, se inauguraría el puente internacional que posibilitó unir los ramales ferroviarios de Argentina, Uruguay y Paraguay. Finalmente, en 1983 durante el gobierno militar se puso en funcionamiento el último hidrogenerador y quedó así inaugurada oficialmente la represa.[150]



Represa de Salto Grande.

Si bien todas las construcciones anteceden en el inicio de los distintos proyectos el período del gobierno militar, las narrativas logran vincular las obras públicas con el gobierno de las FFAA, ya sea porque el mismo impulsa su crecimiento, su desarrollo, o la conclusión de las obras. Por lo tanto, el hecho de que las fotografías utilizadas sean del mismo tipo, implica de forma indirecta, la intención de mostrar los logros del gobierno militar a través de la obra pública. Todos los ejemplos señalados vía imágenes constituyen ejemplos de construcción asociados a ideas de grandeza y modernidad. En este sentido, las obras públicas poseen la particularidad de constituir una muestra tangible y material de la gestión militar que perpetúa la misma a largo plazo.

## *Una sociedad politizada*

La sociedad es representada en los libros como un grupo uniforme que no supone actores políticos y sociales en conflicto (movimiento obrero, guerrillas, estudiantes, partidos políticos). Por lo tanto, tampoco figuran fracciones o sectores disidentes que representen una postura contraria a la de las FFAA. A modo de ejemplo, no figura el surgimiento y reclamo de las agrupaciones por los derechos humanos, que en realidad constituyen parte de esa sociedad y se convirtieron en un actor principal de los debates públicos en los años 80. Tampoco se problematiza la influencia o la postura de los partidos políticos, los sindicatos, la Iglesia, etc. A pesar de que la sociedad es representada de forma difusa, constituye un actor central de las narrativas.

Por un lado, la sociedad es representada como víctima principal del terrorismo y por lo tanto como beneficiaria directa de las políticas militares: “Las publicaciones periodísticas registraron centenares de asesinatos políticos; las víctimas del terrorismo provenían de todos los sectores de la población, que contemplaban los hechos con creciente alarma y repudio”.[151] Esta misma idea es presentada en el libro de Miretzky.[152] Por otro lado, la sociedad es representada como un actor politizado que le brinda su apoyo a las FFAA, tomando partido y reconociendo la mejor opción para sí misma. Así lo señalan el libro de Astolfi y el de Etchart, que a pesar de haber sido publicados por distintas editoriales

recurren a la misma cita: “El heroico esfuerzo de las tropas fue calurosamente apoyado por la inmensa mayoría de la población. El pueblo argentino rechazó la ideología extremista y sus métodos violentos”.[153] Casi con las mismas palabras Ibáñez señalaría: “El triunfo de las Fuerzas Armadas contó con el apoyo de la inmensa mayoría del pueblo argentino, que rechazó el extremismo y sus procedimientos terroristas”.[154] En este sentido, representados como dos sujetos que se alían, la sociedad y los militares comparten la misma lectura de la realidad. Asimismo, las referencias al desorden son funcionales en los libros para explicar el porqué del sostén brindado por la sociedad. Solo por medio de esta unión es posible entender la legitimidad otorgada a las FFAA. Este constituye uno de los puntos más interesantes de las representaciones brindadas por estos libros, ya que muestran una supuesta participación activa de la sociedad a favor de los militares, contrariamente a lo que sucedía en los debates públicos durante la transición. En los mismos, la sociedad era concebida como víctima de un engaño a través de las representaciones planteadas durante el Juicio a la Junta Militar.

Dentro de los libros analizados, el único texto que cuenta con una visión retrospectiva del tema es el de Rampa. El autor señala: “La subversión armada fue eliminada. Los métodos empleados y las injusticias de un accionar indiscriminado merecieron duras críticas de la opinión pública y motivaron posteriores acciones judiciales”.[155] Si bien este párrafo significa un gran avance en relación con los demás libros, ya que menciona lo injusto del accionar indiscriminado, la lógica principal que sostiene este argumento no difiere de las otras narrativas, ya que evita enunciar de quién es el accionar indiscriminado y los métodos, por lo que termina siendo confuso y hasta incluso tramposo. La injusticia de un accionar se basa en que fue indiscriminada y en la metodología utilizada, no así en su objetivo, ya que aún se refiere a la “subversión” y a su eliminación. Consecuentemente, la mera enunciación de un supuesto accionar indiscriminado no da cuenta de los dispositivos represivos utilizados ni de la gravedad de los crímenes y más importante aún, quienes fueron los responsables.

## *Reflexiones preliminares*

Las representaciones del pasado dictatorial construidas a partir de los distintos

acontecimientos que tuvieron lugar en el espacio público durante los años 80 –como el juicio a la Junta Militar y la sanción de las leyes de Punto Final y Obediencia Debida–, y las disputas entre los distintos actores portadores de diversos sentidos sobre la historia de la dictadura militar, tuvieron diferentes manifestaciones en el ámbito educativo. La intención del nuevo gobierno durante los primeros años de transición democrática fue promover los derechos humanos y la redemocratización de las estructuras escolares a través de iniciativas de participación docente y estudiantil, así como la promoción de la enseñanza de los derechos humanos. Sin embargo, las representaciones sobre el régimen dictatorial, tanto en los libros de texto como en el programa de Historia argentina, permanecieron inalterados y reprodujeron las argumentaciones y los conceptos utilizados por las FFAA durante la dictadura militar.

La particularidad de los términos utilizados en las narrativas de los libros implicó una dicotomía ya desarrollada por las FFAA, entre vencedores y vencidos, que construyó la historia sobre binomios: derrota vs. victoria, agresión vs. defensa, etc. La lógica principal encontrada en la totalidad de los libros se sustentó implícitamente sobre el argumento según el cual si la "subversión" no hubiese representado una amenaza para la Nación, las FFAA, como una institución apolítica y carente de intereses, no hubiesen intervenido en la política. Se plantea una relación de causa y efecto por un lado, y de necesidad por otro.

La falta de exposición de los conflictos sociales y políticos que se puede rastrear a lo largo de las narrativas que competen a toda la historia argentina, imposibilita cualquier argumento explicativo del surgimiento de las organizaciones armadas. Las mismas finalmente parecieran surgir de la nada o más bien por conexiones internacionales, transformándolas en un agente externo al cuerpo social argentino. Su práctica –el ataque– carece de lineamientos ideológicos más allá de aquellos que se manifiestan en su férreo propósito de terminar con el orden social vigente a fin de instaurar un orden totalitario. Del mismo modo en el que las FFAA habían justificado y legitimado el golpe de Estado, los libros de texto exaltan el caos anterior, con el fin de reforzar la imagen de los militares como los restablecedores del orden. Estas representaciones del pasado dictatorial se entienden según una lógica mecánica de causalidad que intenta explicar la escalada de violencia durante los años 70. Lo que estos argumentos no explican es el surgimiento de la violencia política como modo de hacer y entender la política en la década del 60 y 70,[156] depositando la violencia exclusivamente en manos de las guerrillas como "expresión de una pura irracionalidad".[157]

Algunos de los títulos utilizados en los libros fueron: “La agresión y derrota de la subversión marxista”,[158] “La derrota militar de la subversión”,[159] “El Proceso de Reorganización Nacional. La agresión y derrota de la subversión terrorista”,[160] “Proceso de Reorganización Nacional”,[161] y “La agresión y derrota de la subversión marxista”.[162] La notable similitud de los títulos entre sí y de los títulos con la postura y el lenguaje oficial de las FFAA, manifiesta nuevamente la falta de matices entre los libros. El fenómeno de reproducción casi mecánica de la visión del gobierno militar en las narrativas, a pesar de la variedad de autores, expresa la utilización de documentos militares incluidos en los libros como fuente y como cita, y su alineamiento con los contenidos pautados en el programa de Historia de 1979.

Al relacionar estas representaciones con las que circulaban en el espacio público, en el cual tanto el juicio como el informe del Nunca Más consolidaron una suerte de consenso sobre lo que no podría volver a ocurrir, se ponen de manifiesto grandes diferencias. En el espacio público, los comandantes de las tres Juntas eran sentenciados a cadena perpetua y la figura del desaparecido cobraría no solo gran notoriedad, sino también la centralidad de los discursos sobre los derechos humanos como eje de la transición. Si bien la representación dominante en el espacio público se construía a partir de la “teoría de los dos demonios”, argumento que como ya se vio presentaba sus limitaciones, esta interpretación de lo sucedido representaba al menos una condena social y judicial a la represión ilegal y sistemática del Estado, ausente en la totalidad de los libros. Aun cuando de forma excepcional el libro de texto de Rampa, cuya reedición en 1992 cuenta con una aclaración sobre la “injusta” metodología utilizada para reinstaurar el orden, la totalidad de las narrativas no concebían el Proceso de Reorganización Nacional como un golpe de Estado ni como una dictadura. Mientras, en el espacio público, la definición mínima de la nueva democracia implicaba para todo el arco político-ideológico de la sociedad una condena total a la interrupción del Estado de derecho. En efecto, en los libros no se mencionan los mecanismos utilizados por las FFAA para cumplir su objetivo, el surgimiento y reclamo de las agrupaciones por los derechos humanos y/o la figura del desaparecido. En líneas generales, hasta principios de los años 90 ciertos procesos y actores no tienen cabida en las narrativas de los libros de texto, y de manera general, los libros permanecieron impermeables al contexto histórico inmediato.

El hecho de que tales visiones del pasado hayan sido elaboradas en dictadura se explica por prescripción curricular así como por los mecanismos de control,

censura, veto y consecuente autocensura aplicados a todos los niveles de la vida, y al campo cultural y por lo tanto editorial. Factores que condicionaron las narrativas de la historia de ese momento, más allá de las posturas político-ideológicas personales tanto de los editores como de los autores. No obstante, el hecho de que las ediciones elaboradas en dictadura fuesen reimpresas y reeditadas sin modificaciones a lo largo de los años 80, en un contexto social de condena al aparato represivo y en un contexto educativo de apertura y redemocratización en el cual los derechos humanos funcionaron como eje resignificador, abre el interrogante acerca de los factores que hicieron posible que una vez instaurada la democracia los libros no fueran modificados.

Así, la falta de renovación curricular constituye un ejemplo de la contradicción anteriormente mencionada propia de un proceso de transición. El mismo manifestaba las restricciones del impulso renovador y la convivencia y superposición de elementos autoritarios y democráticos, tanto en la esfera pública como en la educativa. En este contexto, es posible que las prioridades educativas del gobierno hayan estado dirigidas a los espacios más claramente ideológicos, como la asignatura de la Educación Cívica. En comparación, la asignatura de la Historia ha gozado de un status específico y privilegiado vinculado a su sustento en la historiografía académica.

Igualmente, la falta de un nuevo programa de Historia dejó librada la confección de nuevos materiales a la decisión de las casas editoriales, quienes no se vieron obligadas a una transformación editorial, sobre todo teniendo en cuenta que el programa de Historia de 1979 sería reimpreso sin modificaciones hasta 1986. Sin embargo, existieron otros motivos que podrían ser tomados en cuenta como posibles factores explicativos sobre cómo fue posible que los libros replicasen la lectura de las FFAA, cuando el debate público condenaba su accionar por vía incluso judicial. El posible miedo a las represalias –censura y autocontrol–, real o no; las cuestiones ideológicas –por convicción y/o apropiación–; así como la poca formación y actualización de escritores y editores –ya que no siempre provenían de ámbitos universitarios ni trabajaban en grupos de investigación y se dedicaban a la docencia y confección de libros ya hacía décadas–; y la lectura económica de las editoriales de la realidad en función de las ventas, en la que quizás consideraban que el público consumidor aún no estaba listo para un cambio de significaciones tan profundo, constituyeron algunos de los factores marginales pero influyentes en este proceso.

Todos estos factores de forma aislada no son en modo alguno concluyentes, pero

la combinación de todos ellos, en un contexto de reconstrucción política y social y de gran inestabilidad política, sugiere algunos indicios de cómo es posible que en la escuela haya permanecido la visión de las FFAA y se hayan evitado narrativas que podían representar ciertos riesgos. De hecho, tanto los proyectos educativos impulsados por el gobierno como las discusiones docentes plasmadas en las revistas educativas de los sindicatos en torno a los derechos humanos, estarían vinculadas más con el futuro democrático que con una revisión de lo sucedido durante la dictadura.

Si bien no es un dato menor que el material destinado para el trabajo en clase haya perpetuado una visión de las FFAA de lo ocurrido durante la dictadura militar, se debe tener en cuenta la presencia de otros mecanismos de transmisión. Como por ejemplo el uso de testimonios y películas, particularmente la utilización de La noche de los lápices. Si bien es probable que una mayoría docente haya percibido diversas dificultades al introducir este tema en el aula, y por lo tanto hayan actuado con cautela evitando narrativas ideológicas que caigan "mal",[163] la existencia y presencia aunque sea marginal de estos elementos, implica que hubo y siempre hay otras perspectivas que circulan como resistencias. Ellas pudieron provenir de docentes y directivos interesados en representar ese pasado dictatorial desde otro ángulo, en un contexto de álgidos debates sobre las significaciones del pasado.

Ni el gobierno ni las organizaciones de derechos humanos lograron –vía un conjunto de políticas educativas organizadas o iniciativas privadas– acompañar la compleja actualidad generada por un proceso de revisión histórica. Contrariamente a lo esperado de un proceso de democratización que, si bien presentaba límites y dificultades, había logrado condenar a los comandantes de las FFAA, las reformulaciones del sistema educativo no constituyeron un punto de inflexión en las representaciones de la historia dictatorial. Perpetuaron, por el contrario, el lugar dominante de las representaciones impuestas por las FFAA, tanto en los libros de texto como en el programa de Historia.

1 Raúl Alfonsín fue miembro de la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos (APDH) desde sus inicios, en 1975. Esto mismo posibilitó que su figura fuera identificada con la causa de los derechos humanos fortaleciendo su candidatura. Sobre los discursos utilizados en la campaña electoral de 1983, véase: NOVARO, P., y PALERMO, V.: La dictadura militar, 1976-1983. Del golpe de Estado a la restauración democrática, Buenos Aires: Paidós, 2003, págs. 527-539.

2 JELIN, E.: “Los derechos humanos entre el Estado y la sociedad”, en: SURIANO, J. (ed.), Nueva Historia Argentina, Buenos Aires: Sudamericana, 2005, pág. 533.

3 Si los imaginarios de los 70 se habían construido en base a la idea de revolución y contra-revolución, los 80 se sustentarían sobre términos como consensos, diálogo, tolerancia y respeto, todos íntimamente vinculados con la noción pública de derechos humanos dominantes en esa época (PORTANTIERO, J. C.: “La transición entre la confrontación y el acuerdo”, en: PORTANTIERO, J. C., y NUN, J. (ed.), Ensayos sobre la transición democrática en la Argentina, Buenos Aires: Puntosur, 1987, pág. 258).

4 En 1950, la Asamblea General de las Naciones Unidas invitó a todos los países miembros a celebrar el 10 de diciembre en conmemoración del aniversario de la aprobación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos por las Naciones Unidas en 1948. Casualmente el 10 de diciembre de 1983 asume la presidencia Raúl Alfonsín. Naciones Unidas Resolución n° 423 (V): Declaración Universal de los Derechos Humanos por las Naciones Unidas [documento en línea], disponible en: www.un.org/depts/dhl/spanish/humanrights/, (fecha de consulta 14 de septiembre de 2014).

5 Raúl Alfonsín, “Alocución desde los balcones del Cabildo, 10 de diciembre de 1983”, en: Discursos Presidenciales, 1984, pág. 37.

6 El punto de partida de la reacción contra las violaciones de derechos humanos se dio durante la dictadura misma y fue confinada por gran parte de la sociedad a los grupos de derechos humanos, quienes solo a partir 1982, con la derrota de Malvinas, lograrían extender sus reclamos (MIGNONE, E.: Derechos Humanos y Sociedad, el caso argentino, Buenos Aires: Ediciones del Pensamiento Nacional, 1991, pág. 99).

7 Para mayor información acerca de la historia de los distintos organismos de Derechos Humanos véase GINZBERG, V.: “Dossier de Historia de las Madres de Plaza de Mayo”, Puentes n° 7, 2002; GINZBERG, V.: “Dossier de Derechos Humanos, Movimiento Ecuménico por los Derechos Humanos”, Puentes n° 9, 2003; BRUSCHTEIN, L.: “Dossier, Historia de los organismos de Derechos Humanos, el servicio Paz y Justicia”, Puentes n° 6, 2002; BRUSCHTEIN, L.: “Dossier Historia de los Derechos Humanos, Centro de Estudios Legales y Sociales”, Puentes n° 8, 2002; DÍAZ, D.: “Historia de la Asamblea Permanente

por los Derechos Humanos", Puentes n° 10, 2003, págs. 71-81; GIANERA, P.: "Dossier de Historia de los Organismos de Derechos Humanos, Liga Argentina por los Derechos del Hombre", Puentes n° 11, 2004. Específicamente sobre la Historia de Madres de Plaza de Mayo véase BOUSQUET, J. P.: Las locas de la Plaza de Mayo, Buenos Aires: Fundación para la democracia en Argentina, 1983; ORIA, P. P.: De la casa a la plaza, Buenos Aires: Nueva América, 1987; BOUVARD, G.: Revolutionizing motherhood, Wilmington: Scholary Resources, 1994; GORINI, U.: "La rebelión de las Madres, Historias de las Madres de Plaza de Mayo", Tomo I (1976-1983), Buenos Aires: Página 12/ Grupo Norma, 2011.

8 El documento elaborado por la Comisión Interamericana de Derechos Humanos de la OEA, tras su visita al país en plena dictadura militar en septiembre de 1979 y la asignación del Premio Nobel de la Paz al fundador del SERPAJ, Adolfo Pérez Esquivel, incidieron profundamente en el alcance y credibilidad de los reclamos de las organizaciones de derechos humanos en el espacio público. Asimismo, las denuncias realizadas en el exterior por las redes de exiliados quienes no cedieron en sus presiones y lograron alcanzar la atención internacional en la dictadura militar argentina. Sobre las redes de exiliados y la difusión internacional exilio y derechos humanos en Argentina, véase YANKELEVICH, P. (ed.): Represión y destierro, itinerarios del exilio argentino, Buenos Aires: Al Margen, 2004; YANKELEVICH, P. y JENSEN: Exilios, destinos y experiencias bajo la dictadura militar, Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2007; FRANCO, M.: El Exilio, Argentinos en Francia durante la dictadura, Buenos Aires: Siglo XXI, 2007.

9 MORANDINI, N.: "La oscuridad como marca", en: QUIROGA, H., y TCACH, C. (eds.): Argentina 1976-2006, entre la sombra de la dictadura y el futuro de la democracia, Rosario: Homo Sapiens, 2006, pág. 66.

10 Sobre la creación y el significado de las consignas, véase JELIN, E.: "La política de la memoria, el movimiento de derechos humanos y la construcción democrática en la Argentina", en: ACUÑA, C., et al. (ed.): Juicio, castigos y memorias, derechos humanos y justicia en la política argentina, Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1995, págs. 114-122.

11 Decreto n° 157, en: BO n° 25.321, del 15 de diciembre de 1983. Decreto n° 158, en: BO n° 25.321, del 15 de diciembre de 1983.

12 La Ley de Amnistía, sancionada durante el gobierno del gral. Bignone,

conocida también como la Ley de Pacificación Nacional, declaraba en el artículo 1: "(...) extinguidas las acciones penales de los delitos cometidos con motivación o finalidad terrorista o subversiva desde el 25/5/73 hasta el 17/7/82". Asimismo en el artículo 5 se establecía que nadie podría ser "interrogado, citado a compadecer o requerido de manera alguna por imputaciones o sospechas de haber cometido delitos o participado de las acciones referidas en el artículo 1". Ley n° 22.924, en: BO n° 25.266, del 27 de septiembre de 1983. En base a la existencia de esta normativa fue necesario crear una nueva ley que anulara la misma. Ley n° 23.040, en: BO n° 25.331, del 22 de diciembre de 1983.

13 El Consejo Supremo de las FFAA no solo no realizó ninguna condena, sino que además determinó que las órdenes emanadas de las Juntas Militares habían sido legítimas. Esto constituyó la limitación de la estrategia Alfonsinista de la autodepuración militar y fue lo que dio lugar a la intervención de la justicia civil (ACUÑA, C., y SMULOVITZ, C.: "Militares en la transición Argentina, del gobierno a la subordinación constitucional", en: ACUÑA, C., et al. (ed.): Juicio, castigos y memorias, derechos humanos y justicia en la política argentina, Buenos Aires: Nueva Visión, 1995, pág. 50).

14 El gral. Videla y el almte. Massera fueron condenados por la Cámara Federal a cadena perpetua. El gral. Roberto Viola, ex comandante en Jefe del Ejército, a 17 años; el almte. Armando Lambruschini a 8 años; el brigadier Orlando Ramón Agosti, ex-comandante en Jefe de la Fuerza Aérea, a 3 años y 9 meses de prisión; Ramón Camps, ex-jefe de la Policía de la Provincia de Buenos Aires, a 25 años de prisión, entre otros. En el marco del enjuiciamiento a los jefes guerrilleros, Mario Firmenich, ex-jefe Montonero, a reclusión perpetua reducida a 30 años. Véase: "Menem no ratificará sentencias de muerte", en: La Nación, 28.12.1990.

15 VEZZETTI, H.: Sobre la violencia revolucionaria, Buenos Aires: Siglo XXI, 2009, pág. 109.

16 El Diario Del Juicio se imprimió entre 1985 y 1986 y se vendieron un total de 2.553.503 ejemplares, lo que significó a su vez una venta promedio semanal de 70.900 ejemplares (FELD, C.: Del estrado a la pantalla, Madrid: Siglo XXI, 2002, pág. 26). Sobre las simbologías y significados del juicio en los medios de comunicación, véase BOMBAL GONZÁLEZ, I.: "'Nunca Más', El juicio más allá de los estrados", en: ACUÑA, C., et al. (ed.): Juicio, castigos y memorias, derechos humanos y justicia en la política argentina, Buenos Aires: Ediciones

Nueva Visión, 1995, págs. 195-216; FELD, C.: "Memoria colectiva y espacio audiovisual. Historia de las imágenes del juicio a las ex juntas militares", en: GROPPO, B. y ALIER, P. (eds.): La imposibilidad del olvido. Recorridos de la memoria Argentina, Chile y Uruguay, La Plata: Al Margen, 2001, págs. 103-114; FELD, C.: Del Estrado a la pantalla, Madrid: Siglo XXI, 2002.

17 Sobre las comisiones de la verdad y su rol en las transiciones democráticas, véase VALDÉS, P.: "Comisiones de la verdad, un instrumento de las transiciones a la democracia", Publicación del Departamento de Ciencia Política y de la Administración de la UNED, [documento en línea], 2003, disponible en: wwww.uned.es/dcpa/estudios.html.

18 CRENZEL, E.: La Historia política del Nunca Más. La memoria de las desapariciones en la Argentina, Buenos Aires: Siglo XXI, 2008.

19 Libro que alcanzó a convertirse en un best seller con 300.000 ejemplares vendidos y traducido a más de cinco idiomas (MIGNONE, E.: Op. Cit., pág. 159).

20 Sobre cuestiones prácticas del proceso judicial véase: ASOCIACIÓN AMERICANA DE JURISTAS: "Juicios a los militares. Documentos decretos, decretos, leyes, jurisprudencia", Cuadernos de la Asociación Americana de juristas, n° 4, Buenos Aires, 1988; NINO, C. S.: Juicio al mal absoluto. Los fundamentos y la Historia del juicio a las juntas del Proceso, Buenos Aires: Emecé, 1997; MALAMUD GOTI, J.: Terror y justicia en la Argentina. Responsabilidad y democracia después de los Juicios al terrorismo de Estado, Buenos Aires: De la Flor, 2000.

21 "Entrevista con Julio César Strassera", en Diario Del Juicio, 24 de diciembre de 1985.

22 CONADEP, Informe Nunca Más, 1986, pág. 8.

23 Ibídem, pág. 8.

24 Sobre los orígenes y desarrollo de la "teoría de los dos demonios", véase FRANCO, M.: "La 'teoría de los dos demonios', un símbolo de la posdictadura en la Argentina", Revista A Contracorriente, Año 11, n° 2, 2009.

25 Mario Firmenich fue junto con Fernando Abal Medina y Norma Arrostito

entre otros, uno de los fundadores de la organización Montoneros de ideología peronista.

26 “La acusación”, en Diario Del Juicio, 8 de octubre de 1985.

27 CONADEP, Op. Cit., 1986, pág. 8.

28 VEZZETTI, H.: Pasado y Presente. Guerra, dictadura y sociedad en la Argentina, Buenos Aires: Siglo XXI, 2002, págs. 122-123.

29 LVOVICH, D. y BISQUERT, J.: La cambiante memoria de la dictadura, discursos públicos, movimientos sociales y legitimidad democrática, n°4, Buenos Aires: Biblioteca Nacional, Universidad Nacional de General Sarmiento, 2008, pág. 39. Una sobreviviente de los campos clandestinos de detención, Graciela Daleo, dice al respecto: “Uno sabe que durante la dictadura los organismos de derechos humanos no podían plantear la militancia del compañero por dos razones: en muchos casos porque los familiares ni lo sabían, pero en otros porque estaba el tema del desaparecido culpable y el desaparecido inocente. Nosotros tuvimos que ocultar nuestra condición de militantes políticos revolucionarios en los ámbitos internacionales, porque si habías sido torturado y secuestrado porque eras Montonero, estaba bien, pero si eras un chico de la Juventud Peronista, no” (LONGONI, A.: “Voces para un debate necesario”, Revista Puentes n° 7, 2007, pág. 16).

30 CONADEP, Op. Cit., 1986, págs. 9-10.

31 “Testimonios”, en Diario Del Juicio, 20 de noviembre de 1985.

32 “Ordenan retirarse”, en Diario Del Juicio, 11 de diciembre de 1985.

33 “Estrategias para descalificar a los testigos”, en Diario Del Juicio, 22 de octubre de 1985.

34 MARCHESI, A.: “Vencedores y vencidos, las respuestas militares frente a los informes `Nunca Más´ en el Cono Sur”, en: HERSHBERG, E. y AGÜERO, F. (eds.): Memorias militares sobre la represión en el Cono Sur, visiones en disputas en dictadura y democracia, Buenos Aires: Siglo XXI, 2005, pág. 326.

35 Véase: CERRUTI, G.: “La Historia de la memoria”, Puentes n° 3, 2001, págs. 14-25.

36 Sobre la narrativa construida a partir de La noche de los lápices, véase RAGGIO, S.: Los relatos de la Noche de los Lápices. Modos de narrar el pasado reciente, La Plata: Universidad de La Plata, 2010.

37 VEZZETTI; H.: Op. Cit., 2002, pág. 110.

38 "Alegato del fiscal Julio Strassera", en Diario Del Juicio, 24 de septiembre de 1985.

39 CERRUTI, G.: Op. Cit., 2001, pág. 17. Sobre el proceso de victimización de la sociedad véase VEZZETTI, H.: Op. Cit., 2002, págs. 37-54.

40 Discurso gral. Videla ante el Consejo Supremo de las Fuerzas Armadas el 7 de febrero de 1984, en: MERCÉRE, E.: "Recordando con ira", Puentes n° 19, 2006, pág. 39.

41 Esta misma postura la mantendrían los militares imputados casi treinta años después. Luciano Benjamín Menéndez comandante del tercer cuerpo del Ejército (1975-1979) y jefe del centro clandestino La Perla, decía en su alegato antes del veredicto final en el juicio oral realizado en el 2008: "Ostentamos el dudoso mérito de ser el primer país en la historia del mundo que juzga a sus soldados victoriosos que lucharon contra la guerrilla marxista y vencieron por orden de y para sus compatriotas", "Luciano Benjamín Menéndez fue condenado a prisión perpetua", en: La Nación, 24 de julio de 2008.

42 Para profundizar acerca de las caracterizaciones del período dictatorial por parte la institución militar, se recomienda la lectura del documento final elaborado por la Junta Militar. JUNTA MILITAR: Documento final. El Juicio histórico determinará a quién corresponde la responsabilidad de métodos injustos o muertos inocentes, en: Bimestre político y económico n° 8, 1983, págs. 88-100.

43 Sobre la relación entre las FFAA y el gobierno democrático como "cuestión militar" durante el 80, véase FONTANA, A.: "La política militar del gobierno constitucional argentino", en: PORTANTIERO, J. C. y NUN, J. (ed.): Ensayos sobre la transición democrática en la Argentina, Buenos Aires: Puntosur, 1987, págs. 375-418; VERBISTKY, H.: Civiles y militares, Buenos Aires: Contrapunto, 1987; ACUÑA, C. y SMULOVITZ, C.: Op. Cit., 1995; ABOY CARLÉS, G.: Las dos fronteras de la democracia argentina. La reformulación de las identidades políticas de Alfonsín a Menem, Buenos Aires: Homo sapiens,

2001, págs. 175-212; MARCHESI, A.: Op. Cit., 2005.

44 Ley n° 23.492, en: BO n° 26.058, del 29 de diciembre de 1986.

45 Su denominación como carapintadas proviene del sector rebelde mismo, quienes durante el levantamiento pintaban sus caras con betún. Esta simbología fue utilizada para marcar una diferencia entre quienes habían estado en combate y aquellos militares de escritorio a quienes pretendían inculpar y desplazar de la corporación (ACUÑA, C. y SMULOVITZ, C.: ¿Ni olvido ni perdón? Derechos humanos y tensiones cívico militares en la transición argentina, Buenos Aires: Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES), 1991, pág. 19).

46 Ley n° 23.521, en: BO del 9 de junio de 1987.

47 AGEITOS, S. T.: Historia de la impunidad, de las actas de Videla a los indultos de Menem, Buenos Aires: Hidalgo, 2002, págs. 204-205. Véase: "Comunicado conjunto de los organismo de derechos humanos contra el Punto Final", en: Clarín, 3 de diciembre de 1986; "Comunicado de los miembros de la CONADEP", en: Clarín, 9 de diciembre de 1986.

48 Levantamientos que incluso siguieron durante el mandato presidencial de Carlos S. Menem.

49 Sobre la crisis económica en este período y el plan austral, véase: PORTANTIERO, J. C.: "La concertación que no fue, de la Ley Mucci al Plan Austral", en: PORTANTIERO, J. C. y NUN, J. (eds.): Ensayos sobre la transición democrática en la Argentina, Buenos Aires: Puntosur, 1987; ANGELI, S.: "El gobierno de Raúl Alfonsín (1983-1989)", en: LEWKOWICZ, M. y DOBAÑO, P. (eds.): Cuatro décadas de Historia argentina (1966-2001), Buenos Aires: Proyecto Editorial, 2005, págs. 115-136; CAVAROZZI, M.: Autoritarismo y democracia (1955-2006), Buenos Aires: Ariel, 2006, págs. 81-106; RAPOPORT, M.: Historia económica, política y social de la Argentina (1880 - 2003), Buenos Aires: Emecé, 2007, págs. 751-756.

50 TIRAMONTI, G.: "Veinte años de democracia, acepciones y perspectivas para la democratización del sistema educativo", en: NOVARO, M. y PALERMO, V.: La Historia reciente. Argentina en Democracia, Buenos Aires: Edhasa, 2004, págs. 225-226. Por otro lado, la politóloga Cecilia Lesgart señala que estas premisas fueron construidas a partir de un clima intelectual en el cual, incluso los sectores más progresistas e históricamente de izquierda, se volcaron

por la revisión de los valores del liberalismo político priorizando la introducción de la democracia política que garantizase las condiciones del ejercicio de la práctica política, como por ejemplo el voto, para la reconstrucción del entramado social posdictatorial y en contraposición a la dictadura.

51 En la Ciudad de Buenos Aires se crearon 32 nuevos establecimientos en 1984 y 73 escuelas secundarias en 1987. A su vez entre 1983-1986 las matrículas del nivel medio crecieron a una tasa promedio del 7% (Ministerio de Educación de la Nación/ Dirección Nacional de Educación Media (1989), Acciones realizadas 1984-1989, pág. 30).

52 Resolución n° 2.414, en: Ministerio de Educación y Justicia Expte. n° 50.370, 29 de octubre de 1984.

53 Resolución n° 332, en: Ministerio de Educación y Justicia Expte. n° 8.171, 14 de marzo de 1989.

54 Resolución n° 56, en: Ministerio de Educación y Justicia Expte. n° 5.9167, 30 de diciembre de 1983.

55 Resolución n° 239, en: Ministerio de Educación y Justicia Expte. n° 4.555, 08 de febrero de 1984.

56 Circular n° 54, 11 de abril de 1984, en: TIRAMONTI, G.: ¿Hacia dónde va la burocracia educativa?, Buenos Aires: Miño y Dávila, 1989, pág. 24.

57 Resolución n° 1.056, en: Ministerio de Educación y Justicia Expte. n° 18.288, 20 de agosto de 1984, pág. 1.

58 Ibídem, págs. 3-4.

59 TIRAMONTI, G.: Op. Cit., 2004, pág. 227.

60 Ministerio de Educación de la Nación/ Dirección Nacional de Educación Media (1989), Acciones realizadas 1984-1989, pág. 24.

61 Resolución n° 536, en: Ministerio de Educación y Justicia Expte. n° 6630, 8 de abril de 1984.

62 Para mayor información acerca de los cambios curriculares de este período de

apertura democrática que no incluyen la asignatura Historia, se recomienda la lectura de: TIRAMONTI, G., BRASLAVSKY, C., y FILMUS, D. (ed.): Las transformaciones de la educación en diez años de democracia, Buenos Aires: Tesis Grupo Editorial Norma, 1995; TIRAMONTI; G.: "Las transformaciones de la política educativa nacional en los años de la democracia", Memoria Académica año 1, 2007, págs. 81-107.

63 Ley n° 23.114, en: BO n° 25.541, 30 de octubre de 1984.

64 Sobre el Congreso Pedagógico, véase DE LELLA, C. y KROTSCH C. P.: Congreso Pedagógico Nacional. Evaluación y Perspectivas, Buenos Aires: Sudamericana, 1989.

65 Véase: TIRAMONTI, G. y NOSIGLIA, M.: Cuadernos de cátedra. La normativa educativa de la transición Democrática, Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires, 1991, págs. 3-4; TIRAMONTI, G.: "Veinte años de democracia, acepciones y perspectivas para la democratización del sistema educativo", en: NOVARO, M. y PALERMO, V., La Historia reciente. Argentina en Democracia, Buenos Aires: Edhasa, 2004, pág. 227.

66 LORENZ, F.: Op. Cit., 2004.

67 SEOANE, M.: La noche de los lápices, Buenos Aires: Contrapunto, 1986.

68 LORENZ, F.: Op. Cit., 2004, págs. 105-111.

69 Entrevista con docente de Historia argentina n° 22, en Buenos Aires, 28 de noviembre de 2008.

70 Entrevista con docente de Historia argentina n° 11, en Buenos Aires, 8 de enero de 2009.

71 Ley Provincial n° 10.671, en: Boletín Oficial de la Provincia de Buenos Aires n° 21.330, 27 de septiembre de 1988, pág. 1.

72 Recién en 1998 la Ciudad de Buenos Aires incorporaría esta fecha como "Día de los derechos del estudiante secundario" al calendario escolar. Este tema se profundizará en el apartado "El gobierno de la Ciudad de Buenos Aires vs. la controvertida Ley Federal".

73 Sobre las reformas en la Ciudad de Buenos Aires como producto de la reforma de la constitución, véase CREO BAY, H.: Autonomía y gobierno de la ciudad de Buenos Aires según la reforma constitucional de 1994, Buenos Aires: Astrea de Depalma, 1995.

74 Ministerio de Justicia y Educación de la Nación Argentina, Planes y Programas de Estudio, 1979, pág. 200.

75 Circular Nacional n° 43, en: Ministerio de Educación y Justicia, Selección de Circulares 1984, Serie XXXIV, 6 de septiembre de 1984.

76 Circular Nacional n° 174, en: Ministerio de Educación y Justicia, Selección de Circulares 1984, Serie XXXIV, 26 de septiembre de 1984.

77 Resolución n° 1624, en: Ministerio de Educación y Justicia Expte. n° 45817, 12 de octubre de 1988.

78 Ministerio de Cultura y Educación/ Santiago, B.: Proyecto programa de transformación de la educación media. Ciclo Básico General, 1988, págs. 4-5.

79 Entrevista con Beatriz Santiago, en Buenos Aires, 02 de enero de 2009.

80 Sobre las dificultades económicas con el regreso de la democracia en la industria editorial, véase DE DIEGO, José Luis (ed.), Editores y políticas editoriales en Argentina, 1880-2000, Buenos Aires: FCE, 2006, pág. 43.

81 MIRETZKY, M., et al.: Historia 2: la edad moderna y el surgimiento de la Nación Argentina, Buenos Aires: Kapelusz, 1980.

82 MIRETZKY, M., et al.: Historia 3. La organización y desarrollo de la Nación Argentina y el mundo Contemporáneo, Buenos Aires: Kapelusz, 1984.

83 ASTOLFI, J. C.: Historia 3. La Argentina y el mundo hasta nuestros días, Buenos Aires: Kapelusz, 1984.

84 Entrevista con Graciela Valle, en: Buenos Aires, 6 de enero de 2009.

85 Véase ASTOLFI, J. C.: Síntesis de Historia de Roma y Edad Media, Buenos Aires: Kapelusz, 1943; Síntesis de Historia media, moderna y contemporánea, Buenos Aires: Kapelusz, 1945; Compendio de Historia argentina e instrucción

cívica, Buenos Aires: Kapelusz, 1945; Curso de Historia argentina, el período indígena y el hispánico, Buenos Aires: Kapelusz, 1949; Curso de Historia argentina, la independencia, la organización, la república, Buenos Aires: Kapelusz, 1952; Síntesis de Historia moderna y contemporánea, Buenos Aires: Kapelusz, 1958; Instituciones políticas y sociales de América hasta 1810, Buenos Aires: Kapelusz, 1960; Historia antigua y medieval, Buenos Aires: Kapelusz, 1963; entre otros.

86 LLADÓ J., et al.: Historia: la edad contemporánea: la Argentina de 1831 a 1982. Para tercer año del ciclo básico, escuelas de comercio y de educación técnica, Buenos Aires: AZ, 1990.

87 RAMPA, A.: Historia quinto curso. Instituciones políticas y sociales de la Argentina y de América a partir de 1810, Buenos Aires: AZ, 1982.

88 IBÁÑEZ, J.: Historia 3: la Argentina en la evolución del mundo contemporáneo, Buenos Aires: Troquel, 1982.

89 Esta información fue recogida de las entrevistas realizadas a docentes de Historia Argentina del nivel secundario de la Ciudad de Buenos Aires (2008-2009).

90 DRAGO, A.: Historia 3: tercer año del ciclo básico y comercial, Buenos Aires: Stella, 1991.

91 FERNÁNDEZ ARLAUD, S.: Historia institucional de Argentina y América, Buenos Aires: Stella, 1985

92 Información completa: ETCHART M., et al.: Historia 3. Argentina desde 1832 y el mundo contemporáneo, Buenos Aires: Cesarini Hnos, 1992.

93 Véase la investigación sobre los manuales de Cívica de ROMERO, L. A.: Op. Cit., 2004, págs. 123-148.

94 Resolución n° 536, en: Ministerio de Educación y Justicia Expte. n° 6.630, 08 de abril de 1984, pág. 5.

95 Moral Cívica y Política 1910, Doctrina Nacional y Cultura Ciudadana 1952, Educación Democrática 1956, Estudio de la Realidad Social Argentina 1973, Formación Cívica 1976, Formación Moral y Cívica 1978 y Educación Cívica

1984.

96 APPLE, M.: Ideología y Currículo, Madrid: Akal, 1986.

97 Entrevista con Graciela Valle, en Buenos Aires, 6 de enero de 2009.

98 Podría argumentarse que la historia reciente se estaba construyendo y que ésta aún no constituía parte de lo que la historia entendida en términos tradicionales debía encargarse.

99 Entrevista con Amanda Chellotto, en Buenos Aires, 28 de enero de 2009; Entrevista con Graciela Valle, en Buenos Aires, 6 de enero de 2009.

100 ETCHART, M., et al.: Op. Cit., 1992, pág. 345.

101 DRAGO, A.: Op. Cit., 1991, pág. 381.

102 IBÁÑEZ, J.: 1982, pág. 334; MIRETZKY, M., et al.: Op. Cit., 1984, pág. 333.

103 IBÁÑEZ, J.: Op. Cit., 1982, pág. 334.

104 RAMPA, A.: Op. Cit., 1982, pág. 368.

105 LLADÓ, J., et al.: Op. Cit., 1990, pág. 323.

106 El ERP constituyó la estructura armada del Partido Revolucionario de los Trabajadores liderada por Mario Santucho, cuyas reivindicaciones se alineaban política-ideológicamente con el marxismo y trotskismo. Su mayor base de apoyo lo encontraron entre los trabajadores y las clases medias para quienes el peronismo sindicalista no representaba una opción de cambio. Por su parte, la agrupación Montoneros se identificaban con posturas más nacionalistas sostenidas en función de la figura de Perón. Sobre el ERP y Montoneros véanse: LANUSSE, L.: Montoneros. El mito de los 12 fundadores, Buenos Aires: Ed. Argentina, 2005; BRIENZA, H.: Mario R. Santucho, la guerrilla de izquierda, Buenos Aires: Capital Intelectual, 2006; CAVIASCA, G.: Dos caminos, ERP-Montoneros en los setenta, Buenos Aires: CCC, Centro Cultural de la Cooperación, 2006; WEISZ, E.: El PRT-ERP, claves para una interpretación de su singularidad; marxismo, internacionalismo y clasismo, Buenos Aires: Centro Cultural de Cooperación Floreal Gorini, 2006.

107 RAMPA, A.: Op. Cit., 1982, pág. 367.

108 MIRETZKY, M., et al.: Op. Cit., 1984, págs. 334-335.

109 ASTOLFI, J.: Op. Cit., 1982, pág. 173.

110 IBÁÑEZ, J.: Op. Cit., 1982, pág. 334.

111 FERNÁNDEZ ARLAUD, S.: Op. Cit., 1985, pág. 402.

112 LLADÓ, J., et al.: Op. Cit., 1990, pág. 324.

113 IBÁÑEZ, J.: Op. Cit., 1982, pág. 333.

114 MIRETZKY, M., et al.: Op. Cit., 1984, pág. 338.

115 Sobre la Doctrina de Seguridad Nacional, véase RIVAS NIETO, P.: Doctrina de seguridad nacional y regímenes militares en Iberoamérica, Alicante: Club Universitario, 2008.

116 ETCHART, M., et al.: Op. Cit., 1992, pág. 435.

117 IBÁÑEZ, J.: Op. Cit., 1982, pág. 333.

118 Discurso de Videla, en La Opinión, 18 de diciembre de 1977.

119 ROMERO, L. A.: Op. Cit., 2004, pág. 209.

120 LLADÓ, J., et al.: Op. Cit., 1990, pág. 324.

121 MIRETZKY, M., et al.: Op. Cit., 1984, pág. 334.

122 ASTOLFI, J.: Op. Cit., 1982, pág. 174.

123 IBÁÑEZ, J.: Op. Cit., 1982, pág. 334.

124 Ibídem, pág. 333.

125 El Cordobazo fue una protesta obrero estudiantil realizada el 29 de mayo de 1969 en la provincia de Córdoba bajo la dictadura militar del gral. Juan C. Onganía, a la que secundaron una ola de manifestaciones y brutales represiones

en todo el país. Sobre el Cordobazo véase CENA, J.: El Cordobazo, una rebelión popular, Buenos Aires: La Rosa Blindada, 2000; VERBITSKY, H.: Vigilia de armas, del Cordobazo 1969 al 23 de marzo de 1976, Buenos Aires: Sudamericana, 2009.

126 ASTOLFI, J.: Op. Cit., 1982, pág. 174.

127 LLADÓ, J., et al.: Op. Cit., 1990, pág. 323.

128 LLADÓ, J., et al.: Op. Cit., 1990, pág. 323.

129 Sobre la llamada “guerra sucia” véase: ANDERSEN, M.: Dossier Secreto. El mito de la “guerra sucia” en la Argentina, Buenos Aires: Sudamericana, 2000, págs. 248-258; CAIATI, M. C. y FRONTALINI, D.: El mito de la guerra sucia, Buenos Aires: CELS, 1984.

130 Carta política n° 42, abril de 1977, pág. 23.

131 VEZZETI, H.: Pasado y Presente. Guerra, dictadura y sociedad en la Argentina, Buenos Aires: Siglo XXI, 2002, pág. 76. Sobre la noción de guerra en la agrupación de Montoneros, véase CALVEIRO, P.: Política y/o violencia. Una aproximación a la guerrilla de los años 70, Buenos Aires: Norma Editorial, 2006, págs. 101-125.

132 IBÁÑEZ, J.: Op. Cit., 1982, pág. 333.

133 LLADÓ, J., et al.: Op. Cit., 1990, pág. 324.

134 ASTOLFI, J.: Op. Cit., 1982, pág. 174.

135 MIRETZKY, M., et al.: Op. Cit., 1984, pág. 333.

136 LLADÓ, J., et al.: Op. Cit., 1990, pág. 323.

137 IBÁÑEZ, J.: Op. Cit., 1982, pág. 333.

138 MIRETZKY, M., et al.: Op. Cit., 1984, pág. 335.

139 DRAGO, A.: Op. Cit., 1991, pág. 381.

140 ASTOLFI, J.: Op. Cit., 1982, pág. 174; MIRETZKY, M., et al.: Op. Cit.,

1984, pág. 345.

141 ETCHART, M., et al.: Op. Cit., 1992, págs. 345-346.

142 ASTOLFI., J.: Op. Cit., 1982, pág. 174.

143 LLADÓ, J., et al.: Op. Cit., 1990, pág. 324.

144 IBÁÑEZ, J.: Op. Cit., 1982, pág. 334.

145 MIRETZKY, M., et al.: Op. Cit., 1984, pág. 335; ASTOLFI, J.: Op. Cit., 1982, pág. 174; LLADÓ, J., et al.: Op. Cit., 1990, pág. 324; IBÁÑEZ, J.: Op. Cit., 1982, pág. 334; RAMPA, A.: Op. Cit., 1982, pág. 368.

146 IBÁÑEZ, J.: Op. Cit., 1982, pág. 333; MIRETZKY, M., et al.: Op. Cit., 1984, pág. 336; LLADÓ, J., et al.: Op. Cit., 1990, pág. 323.

147 Véase: ETCHART, M., et al.: Op. Cit., 1992, pág. 344; ASTOLFI, J.: Op. Cit., 1982, pág. 170; RAMPA, A.: Op. Cit., 1982, pág. 368; MIRETZKY, M., et al.: Op. Cit., 1984, pág. 338. Esta idea también figura en DRAGO, A.: Op. Cit., 1991, pág. 381; LLADÓ, J., et al.: Op. Cit., 1990, pág. 323.

148 Esta central que se sirve sobre los ríos Limay y Neuquén por sus dimensiones y potencia se convertiría en la pieza fundamental del sistema energético del país. En 1993 esta empresa sería otorgada en concesión por 30 años, al consorcio Hidroinvest S.A. Véase: http://www.hidroelectricaelchocon.com (fecha de consulta 21 de septiembre de 2014).

149 Sobre el proyecto oficial las licitaciones y las vicisitudes de la construcción de esta obra pública desde sus inicios, durante régimen de facto denominado Revolución Argentina hasta su habilitación en 1977, véase FERRER, A. y ROUGIER, M.: La historia de Zárate-Brazo Largo: Las dos caras del Estado argentino, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2010.

150 Información obtenida de: http://www.saltogrande.org.

151 ASTOLFI, J.: Op. Cit., 1982, pág. 133.

152 MIRETZKY, M., et al.: Op. Cit., 1984, pág. 334.

153 ETCHART, M., et al.: Op. Cit., 1992, pág. 326; ASTOLFI, J.: Op. Cit., 1982, pág. 174.

154 IBÁÑEZ, J.: Op. Cit., 1982, pág. 334.

155 RAMPA, A.: Op. Cit., 1982, pág. 368.

156 Sobre la violencia como forma de hacer política, véase CALVEIRO, P.: Op. Cit., 2006, págs. 86-91.

157 LVOVICH, D., y BISQUERT, J.: La cambiante memoria de la dictadura, discursos públicos, movimientos sociales y legitimidad democrática, n°4, Buenos Aires: Biblioteca Nacional, Universidad Nacional de General Sarmiento, 2008, pág. 13.

158 ASTOLFI, J.: Op. Cit., 1982, pág. 173.

159 MIRETZKY, M., et al.: Op. Cit., 1984, pág. 333.

160 LLADÓ, J., et al.: Op. Cit., 1990, pág. 323.

161 DRAGO, A.: Op. Cit., 1991, pág. 381.

162 IBÁÑEZ, J.: Op. Cit., 1982, pág. 333.

163 Entrevista con docente de Historia argentina n° 11, en: Buenos Aires, 8 de enero de 2009.

## 2. Los 90: ¿una década de “reconciliación”?

Las representaciones del pasado dictatorial, surgidas de los distintos procesos desarrollados tanto en el ámbito educativo como en el espacio público durante los años 80, manifestaron las ambigüedades de un complejo proceso de recomposición del sistema democrático. Mientras la “teoría de los dos demonios”, dominante en el espacio público, condenaba al menos por medio de los juicios la represión del gobierno militar, en la escuela circulaban mayoritariamente las mismas representaciones por medio de las cuales las FFAA habían justificado el golpe de Estado. Al finalizar esa década, las “leyes de la impunidad” inauguraban una nueva etapa caracterizada por el predominio público de ciertos sentidos del pasado, que se afirmaron con las políticas de la memoria del gobierno de Carlos Menem durante los 90. No obstante, algunas representaciones –que se presentarían como alternativas– darían batalla a la visión dominante, conquistando de manera marginal ciertos espacios recién a fines de la década.

El presente capítulo ahondará en el rumbo elegido por el nuevo gobierno en la disputa por los sentidos del pasado, tanto en la esfera pública como en el sistema educativo. En una primera parte, se analizarán las políticas de la memoria del gobierno menemista que vehiculizaron representaciones del pasado basadas en la idea de “reconciliación”. También, se dará cuenta de representaciones opuestas y alternativas que fueron transformando las tendencias dominantes en el espacio público a fines de la década. En la segunda parte, se abordarán las reestructuraciones del sistema escolar y las implicancias de la reforma educativa en la enseñanza de la historia y más concretamente en la enseñanza de la última dictadura militar. En la tercera parte se desarrollará la situación editorial y la renovación de los libros de texto, lo que posibilitará enmarcar, en el último punto, las representaciones presentadas por esos libros publicados en la década del 90.

### *El intento de “reconciliación” entre los “dos demonios”*

La inestabilidad política y económica acentuada por la “cuestión militar” y los sucesivos levantamientos en contra el gobierno democrático, concluyeron en la asunción del nuevo presidente Carlos Menem antes de lo previsto. Durante el gobierno menemista (1989-1999), la Argentina viviría una nueva etapa política y económica basada en una serie de reformas económicas de corte neoliberal: desregulación del mercado y reducción del aparato estatal. El ingreso de capital extranjero al país constituía uno de los requisitos indispensables del nuevo paradigma económico y una democracia estable sin conflictos con el pasado, una de las condiciones necesarias. Dejar atrás el pasado y afrontar el futuro suponía garantizarle a los empresarios y grupos económicos que quisieran invertir en el país, un presente sin enfrentamientos. Desde esta óptica era necesario demostrar que el país había saldado sus cuentas con los conflictos de su historia reciente, asegurando continuidad y estabilidad política.

Así, durante los primeros años de la década del 90 se inició desde el gobierno una campaña de “reconciliación nacional”. Se consolidó como interpretación dominante el supuesto de que para que el país pudiera avanzar y desplegar sus potencialidades económicas hacia el futuro, era necesaria la unificación nacional por sobre las diferencias del pasado. En un contexto de crisis y reconversión del sistema económico, el gobierno logró abrirse camino en la sociedad para sancionar los indultos a los militares en prisión. A corto plazo era necesario eliminar lo que todavía aparecía como una fuente de tensión y conflicto. Sin embargo, a partir de 1995, una serie de sucesos revertirían la hegemonía de esta representación oficial en el espacio público, dando batalla o al menos contraponiendo otras formas de representar el pasado.

## *Indultos: “reconciliación” por decreto*

La asunción de Menem al gobierno, dio comienzo a un proceso de aletargamiento de la política de la memoria, fundamentado en la “pacificación” o “reconciliación nacional”, mediante la cual se proponía instaurar un nuevo pacto de la sociedad con el pasado.[1] Es el surgimiento de esta forma de representar el pasado –dos culpables que pueden-deben reconciliarse–, lo que indica el inicio y

la singularidad de esta segunda etapa. La misma se diferencia de la anterior por la concreta ambición del nuevo gobierno de dejar de lado las diferencias del pasado para avanzar hacia el futuro.

Si bien el proceso de verdad y castigo iniciado en los 80 había mostrado sus limitaciones a fines del gobierno de Alfonsín, el término de "reconciliación" no constituía parte del sistema de representaciones vinculadas con el pasado dictatorial utilizadas por el gobierno radical. La "teoría de los dos demonios", representación dominante durante los 80, facilitó y contribuyó enormemente a la preparación del terreno para la inserción y la aceptación de la idea de "pacificación" en el espacio público. No obstante, las políticas explícitas en torno a la idea de "reconciliación nacional" comenzaron con el gobierno menemista.

A pesar del lugar marginal que ese gobierno le daría a la cuestión de los derechos humanos, la subordinación total y definitiva de las FFAA a la autoridad civil sería una de sus prioridades. Fue en este marco que, el 7 de octubre de 1989, Menem decretó una primera serie de indultos que dejaron en libertad a alrededor de 300 militares.[2] Al año siguiente, el coronel Mohamed A. Seineldín encabezó la última rebelión militar con la que se cerró el ciclo de sublevaciones militares iniciadas durante los 80. Este último levantamiento tendría un significado diferente a los anteriores, ya que contaba con un "estatuto constitucional, un programa económico" y, según el mismo presidente, un plan para matarlo.[3] Los rebeldes no serían beneficiados por el indulto planeado para finales de año, aquellos debían aprender la lección.[4] La nueva estrategia se basó en perdonar los crímenes pasados, pero "castigar la desobediencia y el levantamiento presentes y futuros".[5]

Tiempo después de transcurrido el levantamiento, el gobierno indultó, como parte de un mismo proceso, a los ex-jefes condenados en el Juicio a las Juntas en 1985, como Jorge Rafael Videla, y a Mario Firmenich, exlíder Montonero.[6] La liberación de los presos políticos y los militares convalidó desde el oficialismo y en forma pública la "teoría de los dos demonios". En tanto y en cuanto la amnistía era aplicada a ambos "bandos", se reforzaba la idea de que era posible comparar e igualar la utilización de la violencia cualquiera fuere su signo.[7] El argumento, a iguales culpables iguales perdones, se encuentra presente incluso en el decreto presidencial.[8] Si bien la sanción de los indultos funcionó como el instrumento que reconfirmó oficialmente la "teoría de los dos demonios", hubo otros mecanismos simbólicos que acompañaron este proceso, como la

convocatoria de Menem a exjefes de la dictadura militar y exdirigentes de la organización Montoneros a celebrar una misa de reconciliación en 1989.[9]

Desde una perspectiva política, la forma en la que se procedió con los indultos por decreto, dejó manifiesta la exclusión de los mecanismos y los principios democráticos que revisten las decisiones políticas de legitimidad.[10] El régimen político y lo político en los 90 se redujo al mantenimiento y funcionamiento de las instituciones representativas, en detrimento de la deliberación y participación; "cimientos simbólico-culturales" de la democracia. Asimismo, tanto el argumento sobre el que se erigieron los indultos como la falta de las condiciones indispensables, tales como el castigo a nivel judicial y el arrepentimiento, dificultaban la empresa del "mutuo perdón".[11] Por ello, la propuesta del gobierno se asemejaba más al olvido que al perdón. Como señala Vezzetti, la "reconciliación" sin atribución de responsabilidades se asemeja a que todos son culpables, que sería lo mismo decir que no hay responsables.

Uno de los procesos que allanaron el camino para la implementación política de los indultos, fue justamente "la ubicación marginal y controvertida que ocupa(ba) la temática de los derechos humanos en el debate político"[12] de ese momento, a diferencia del lugar que habían ocupado durante la transición. La tendencia al aislamiento político y social había comenzado a fines del gobierno alfonsinista, sin embargo se profundizaría aún más durante los primeros años del menemismo.[13] Otra cuestión que facilitó su aceptación fue la visión histórica impulsada por la simbología redentora del pasado del gobierno, con la repatriación desde Inglaterra del cuerpo de la figura controvertida de la historia nacional Juan Manuel de Rosas, una semana antes de los indultos.[14] Como señaló la historiadora Hilda Sábato, este gesto no buscaba inscribirse en la historiografía argentina, por el contrario, constituía un intento por colocar a la sociedad por sobre las diferencias históricas, con el fin de inaugurar un tiempo de unidad que superara y neutralizara los conflictos del pasado entendidos solamente como peligros.[15] De este modo, la repatriación de los restos se inscribió en una doble reconciliación, de "la Argentina con Inglaterra y la de Argentina consigo misma".[16] Se trataba de buscar legitimidad en el pasado, una suerte de apoyo que sorteara la falta de consensos de todo tipo en el presente. Desde distintos períodos de la historia argentina, la reconciliación histórica y nacional constituyó la línea política utilizada por el gobierno.

El proceso que concluyó en los indultos desató un amplio proceso de descontento en diversos sectores, incluyendo la corporación militar. La misma

no consideró esta medida como suficiente, dada la decisión de no indultar a los carapintadas. Asimismo, el "compromiso de silencio" tampoco sería de su agrado, ya que los militares indultados debían abstenerse públicamente de reivindicar la dictadura o "la guerra contra la subversión".[17] La falta de reconocimiento de la supuesta guerra librada, constituía el motivo fundamental de desacuerdo dentro de la corporación y de ésta con el gobierno.

Por su lado, los organismos por los derechos humanos convocaron el 30 de diciembre de 1990 a una marcha de repudio a la que se calcula asistieron 60.000 personas. La protesta fue acompañada por partidos opositores, parte del peronismo disidente y miles de personas que repudiaron los indultos –el 70% de la población se declaraba en su contra–.[18] El malestar provocado por los indultos llevó a que, como contrapartida, el gobierno decidiera en 1991 brindar una reparación económica a las víctimas; se trataba de minimizar por esta vía el costo político de los indultos.[19] Mientras que algunas agrupaciones se opusieron a las indemnizaciones a las víctimas del terrorismo de Estado, otras dejaron esta decisión librada al criterio de cada actor particular. Esto provocó tensiones internas que llevaron al quiebre de ciertas alianzas y solidaridades, fraccionando aún más el espacio de las agrupaciones de derechos humanos.[20]

## *Las confesiones agitan las aguas*

Como contrapartida de la visión dominante del gobierno sobre el pasado, a partir de 1995 se produjo un giro en la presencia del pasado dictatorial en el espacio público, cuando el ex-represor capitán de Corbeta Adolfo Scilingo, confesó la metodología de exterminio a la que los propios verdugos se referían como los "vuelos de la muerte". Los "vuelos" eran uno de los mecanismos utilizados para deshacerse de los detenidos, en el que primero se los sedaba para después arrojarlos con vida al Océano Atlántico. Según el propio Scilingo, esta metodología no constituía un exceso, sino que era parte de un sistema de desaparición forzada instalado desde las más altas jerarquías mediante una cadena de mandos. Lo que movilizó la confesión de Scilingo no fue el arrepentimiento, ya que en la misma hacía mención a la lucha contra la "subversión". Por el contrario, fue la inhabilitación para el ascenso de dos capitanes de fragata, Antonio Pernías y Juan Carlos Rolón, por parte del Senado.

Desde su punto de vista, toda la armada sin excepción había participado en los operativos antisubversivos. Este fue el motivo por el cual intimó mediante una carta pública dirigida al jefe del Estado mayor gral. de la Armada, almte. Enrique Molina Pico, a que se reconociera públicamente el sistema de órdenes impartidas por medio de una rigurosa cadena de mando y gracias a la cual se había llevado con éxito la lucha antisubversiva. En función de ello, debía liberarse de cargos a quienes habían obedecido.[21]

A su testimonio le sucedieron las confesiones de otros represores, lo que trajo aparejado un nuevo destape del tema en los medios de comunicación.[22] Al igual que en los 80, cuando el Juicio a las Juntas había sido seguido por el público a través de los diarios y la televisión, las confesiones reabrieron el interés por llevar los testimonios y el debate de los diarios a la televisión. Así, a mediados de los 90 algunos ex-represores fueron invitados por programas televisivos para contar "su visión" de la historia.[23]

En este contexto, el 25 de abril de 1995, el gral. Martín Balza –Jefe del Ejército– realizó, en el programa de televisión del periodista Bernardo Neustadt, su descargo como máxima autoridad dentro de la corporación militar en nombre de las FFAA. Esta declaración, realizada al aire y conocida como la "autocrítica", significó un cambio en la posición oficial del Ejército sobre los crímenes cometidos por las FFAA. En tanto se reconocían las propias "fallas", se condenaba a medias su propio accionar represivo, estableciendo una ruptura simbólica con la corporación militar de los años 80. La "autocrítica" diferenciaba entre medios y fines: el problema no eran los objetivos –eliminar la guerrilla para instalar nuevamente el orden–, sino los medios "injustos e inmorales" utilizados para alcanzar este fin. El rol y responsabilidad de la sociedad civil en el proceso dictatorial, expresada en la Ley de Autoamnistía y sostenida por los militares durante los juicios, sería otro de los puntos señalados en la "autocrítica".

Si bien las confesiones y la "autocrítica" fueron sumamente cuestionadas, lo cierto es que se generó un proceso en el que se renovó el interés en el espacio público por conocer los crímenes del pasado.[24] En este contexto nuevamente movilizado por el problema del pasado se conformó la agrupación por los derechos humanos Hijos por la Identidad y la Justicia contra el Olvido y el Silencio (HIJOS). Los mismos entraron a la escena pública como un nuevo actor social reivindicando el pasado militante de sus padres.[25] Si bien dentro de HIJOS existen distintas posiciones políticas y miradas sobre el pasado, la agrupación a

nivel nacional compartía tres líneas argumentativas con las que disputaron las interpretaciones dominantes en el espacio público: en primer lugar, la denuncia del accionar de las fuerzas represivas de la dictadura; en segundo, el rechazo de plano de la “teoría de los dos demonios”; y por último, y como algo novedoso, despegar a sus padres de la figura de “víctimas inocentes”, imagen que había sido fuertemente arraigada en la década del 80. De esta manera, se buscaba resignificar el pasado político de las víctimas de la represión estatal.

La organización HIJOS cobró mayor visibilidad en el espacio público por medio de los “escraches”, una práctica de denuncia pública en la que se intentaba generar, allí donde vivían ex-represores, la condena social de los vecinos. También servía para señalar dónde habían funcionado los centros clandestinos de detención por medio de pintadas, manifestaciones y trabajo de concientización barrial. En un clima percibido como el “reino de la impunidad”, la condena social era percibida como el camino hacia la condena judicial o una alternativa a la ausencia de esa condena.[26] En este contexto, las agrupaciones de derechos humanos fueron recuperando peso y espacio en la esfera pública. Su histórica denuncia estaba ahora acompañada por una nueva generación también víctima del terrorismo de Estado. HIJOS comenzó lentamente a participar con su práctica política en los debates sobre el pasado, recuperando físicamente por medio de los escraches el espacio público perdido.

En 1996, se iniciaron nuevos juicios por la apropiación de niños, conocidos como “juicios por la verdad”.[27] De forma paralela, se iniciaron desde el exterior distintos procesos judiciales contra ex militares argentinos. Las múltiples denuncias habían sido realizadas por exiliados, familiares de víctimas, organismos de derechos humanos, así como por iniciativa de gobiernos europeos.[28] El mismo año, el tema de la “reconciliación” volvería a ocupar un lugar central en el debate público. El problema en cuestión sería el destino de la Escuela de Mecánica de la Armada (ESMA), uno de los centros clandestinos de detención y desaparición más grandes. Ubicado en plena Ciudad de Buenos Aires, se estableció como emblema de la represión dictatorial.[29] El presidente anunció la propuesta de construir en ese predio un monumento para la “reconciliación nacional”.[30] Finalmente, el proyecto se detuvo gracias a una serie de recursos de amparo presentados por los familiares de desaparecidos en la ESMA y por el gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, en manos del partido opositor UCR.[31] Asimismo, el proyecto desencadenó distintas marchas de repudio convocadas desde las agrupaciones por los derechos humanos, pero también acompañadas por la oposición partidaria y otros sectores de la sociedad

civil, como sindicatos, Movimientos de Trabajadores Desocupados (MTD) y centros de estudiantes. Mediante la extensión de sus reclamos vinculados al pasado con la situación actual, las agrupaciones por los derechos humanos recuperarían progresivamente la visibilidad en el espacio público.[32] Ese mismo año, la legislatura de la Ciudad de Buenos Aires apoyó el proyecto presentado por los organismos de derechos humanos en el que se proponía la construcción de un espacio de recuerdo y homenaje a las víctimas del terrorismo de Estado frente al Río de la Plata. En la construcción del Parque de la Memoria y la conformación de la "Comisión Pro Monumento a las víctimas del terrorismo de Estado", se articularon por primera vez en el proyecto, distintos actores e instituciones de la sociedad.[33]

Con el transcurso del tiempo, los intentos llevados a cabo por el juez Baltasar Garzón[34] por extraditar a los militares argentinos, los juicios de la verdad, las confesiones de Scilingo y la "autocrítica" de la Armada y la oposición a la construcción del monumento, entre otros sucesos, replantearon, muy a pesar del gobierno menemista, que el tema de las violaciones a los derechos humanos constituía una cuestión del pasado aún no resuelta. Por lo tanto, en tanto no hubiese justicia, la reconciliación no era posible. Este proceso social constituyó un claro cuestionamiento y desafió a las representaciones oficiales del pasado que promovían una política de la memoria basada sobre los ejes de "normalidad y reconciliación" con la historia. Las distintas formas en las que el tema fue resurgiendo en el espacio público, radicalizó aún más la postura del presidente Menem, que en 1998 caracterizaría a las FFAA como "víctimas de maniobras político-judiciales fraguadas por la ultraizquierda", por lo que les prometía una "activa solidaridad personal".[35] Desde la perspectiva del gobierno, impartir justicia no constituía un requisito fundamental para generar estabilidad política, más bien por el contrario, la necesidad de justicia era presentada en esta época como una venganza política de la izquierda.

Una vez terminada la presidencia de Carlos S. Menem, la postura oficial respecto al pasado continuó durante el breve mandato de Fernando De la Rúa (1999-2001), candidato ganador por el partido de la Alianza por el Trabajo, la Justicia y la Educación (Alianza).[36] Si bien este partido basó su campaña política en la abierta confrontación y la promesa de una política radicalmente opuesta a la menemista, las expectativas generadas en buena parte de la sociedad respecto de la renovación política que con este triunfo se aproximaba duró menos de lo esperado. Respecto a los derechos humanos, De la Rúa decretó en el 2001 rechazar de plano cualquier pedido de extradición formulado por tribunales

extranjeros, marcando una clara línea de continuidad con el gobierno anterior.[37] La continuidad de las políticas económicas de este gobierno profundizaron los problemas heredados, acentuando la recesión y el descontento social, detonando en el 2001 una profunda crisis económica, política y social, que llevó a la renuncia del presidente y una serie de sucesiones presidenciales.[38]

A fines de la década, y con mayor énfasis durante el clima previo al 250 aniversario del golpe de Estado, comenzó un proceso prolífico de construcción de monumentos, museos y archivos, pensados como marcas territoriales que conectaban determinados espacios con el pasado. Así, a fines del 2000 se creó la Comisión por la Memoria de la Provincia de Buenos Aires, un organismo público integrado por agrupaciones de derechos humanos, la legislatura y las universidades, con funcionamiento autónomo y autárquico, cuyo fin era la promoción, investigación y enseñanza, del terrorismo de Estado.[39] Asimismo, a principios del 2001 el juez Federal Gabriel Cavallo, marcaría un nuevo rumbo en el ámbito judicial, al declarar en un fallo la inconstitucionalidad de las leyes de Obediencia Debida y Punto Final, generando una gran discusión acerca de la constitucionalidad o inconstitucionalidad de esta decisión.

En el plano de la investigación académica se abrieron nuevos espacios para el debate sobre la representación de la dictadura militar como genocidio[40] y sobre las controversias generadas a partir del preponderante papel de la memoria en las investigaciones históricas. Este tipo de discusiones académicas traspasaron las fronteras de la universidad. Con motivo del 25 aniversario se desarrolló una discusión en los diarios entre reconocidos historiadores argentinos, como Tulio Halperín Donghi y Luis Alberto Romero, Isidoro Ruiz Moreno y Manuel Fernández López, y los escritores Griselda Gambaro y Leopoldo Brizuela, sobre las causas y propósitos de la dictadura militar.[41] La creciente discusión y relevancia de estos temas debe ser analizado también, según señala Jelin, desde un contexto y un fenómeno global como lo fue el "boom de la memoria", la explosión y proliferación de procesos y lugares dedicados a la conmemoración.[42] En este clima, el acto del 250 aniversario realizado el 24 de marzo de 2001 fue un evento masivo al que asistieron aproximadamente 50.000 personas, marcando una diferencia con el pasado.[43]

En síntesis, durante la década del 90, la lucha por la reivindicación del pasado reposó en las agrupaciones de derechos humanos, quienes nunca cesaron en su

lucha a pesar del repliegue de su participación en el espacio público. A partir de 1995 una serie de sucesos públicos, como el surgimiento de un nuevo actor político –HIJOS–, expresaban que a pesar del esfuerzo del gobierno por negarle al tema un lugar central en la agenda política, su relevancia social era ineludible. La proliferación de espacios ya no solo comprendía a las organizaciones de derechos humanos, sino también a instancias legislativas de la ciudad, del gobierno opositor e instancias académicas, que cuestionaron las políticas de la memoria basadas en la "reconciliación". Estas iniciativas visibilizaron la lucha entre las distintas representaciones del pasado en un intento por deshegemonizar las representaciones impuestas por el gobierno menemista en base a la "teoría de los dos demonios".

## *¿Enseñando una Historia diferente?*

El proceso de "reconciliación nacional" encarado desde el gobierno nacional de Carlos Menem y la activa contraposición a ese paradigma, sobre todo a finales de la década del 90, se manifestaría en el ámbito escolar con una dinámica propia. La puja por las distintas representaciones del pasado en la estructura escolar se vería fuertemente influenciada por la reforma educativa a mediados de los 90, cuyas transformaciones inaugurarían una nueva escuela y al mismo tiempo un período crítico de la educación. En este marco, la renovación de la enseñanza de la historia estableció un punto de ruptura con la tradición escolar de más de un siglo. Sin embargo, las representaciones de la última dictadura militar en el ámbito educativo fueron objeto de disputas políticas entre el gobierno nacional y la Ciudad de Buenos Aires, que comenzó un proceso de creación de legislación educativa renovadora sobre el pasado dictatorial en contraposición a las posturas oficiales del gobierno nacional.

## *La Ley Federal y los nuevos contenidos para la enseñanza de la historia*

A comienzos de los 90, el sistema educativo se encontraba asediado por problemas de exclusión, repetición, deserción y baja calidad de los aprendizajes, problemas que hostigaban hacía décadas a la escuela media, profundizados durante la última dictadura y postergados durante el alfonsinismo.[44] Si bien la prioridad durante los 80 había sido generar un vínculo entre democracia y educación, creando un espacio escolar para la socialización de prácticas democráticas, las intenciones de establecer y fortalecer este vínculo encontraron sus limitaciones por un lado, en el origen disciplinario y jerárquico de la propia estructura escolar y, por otro, en la propia coyuntura de un país en transición.

La situación de heterogeneidad curricular constituía una de las problemáticas que se arrastraban hacía décadas, al punto de constituir una característica del nivel medio.[45] El origen de esta situación radicaba en la superposición de autoridades a nivel nacional y provincial, surgida desde la creación misma de ese nivel educativo.[46] La sanción en 1992 de la Ley de Transferencia de servicios educativos del nivel medio dependientes, en aquel entonces, de la administración nacional a los gobiernos provinciales y a la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires,[47] profundizó aún más la desigualdad y disparidad curricular ya existente.[48] Con la transferencia se desarrollaron dos fenómenos en paralelo: por un lado, el fortalecimiento de las provincias como jurisdicciones autónomas y con derechos legítimos sobre la educación en sus territorios y, por otro, el debilitamiento de las mismas a la hora de asumir la gestión y el financiamiento de las prestaciones que en sus inicios habían sido sustentadas por el gobierno nacional. Si bien el gobierno nacional se había comprometido a equiparar el incremento de los gastos generados en las provincias, esto nunca se llevó a cabo, por lo que en muchas jurisdicciones provinciales la transferencia significó un recorte presupuestario.[49]

A la dispersión curricular se sumaron las problemáticas surgidas de los procesos de modernización en general y de la sociedad argentina en particular. En los 90, con mayor intensidad que en los 80, el avance tecnológico y su incorporación a la vida cotidiana de jóvenes y adultos, indicaba a todas luces que tanto el arquetipo del alumno en el cual se había basado la estructura escolar como los contenidos de la escuela media, habían atravesado enormes transformaciones.[50] Sin embargo, la agenda político-educativa de la Argentina carecía de referencias a estos cambios culturales, debilitando el entramado educativo como espacio de socialización y transmisión cultural.[51]

Una coyuntura como ésta requería de una nueva estructura escolar secundaria y

de un nuevo currículum que contemplase los cambios y la enseñanza de la Historia, que, como las demás disciplinas escolares, no quedaba por fuera de la divergencia entre el sujeto-alumno para el cual se habían pautado los contenidos en décadas pasadas y el sujeto-alumno ante el cual las escuelas se encontraban en el presente.[52] El desinterés de los jóvenes por la historia nacional y universal se enmarcaba en una época de globalización y pérdida de interés en las identidades nacionales, acentuadas en una sociedad fragmentada y pauperizada económicamente como lo fue la Argentina de los 90.[53] En este escenario y en contraste con otras disciplinas, el valor de la historia, caracterizada por su concepción de principios de siglo, se presentaba ante los jóvenes de forma difusa. El arquetipo de alumno así como los contenidos sustentados en los viejos programas de Historia, se encontraban fuera del alcance de los avances provenientes de una pluralidad de corrientes historiográficas que no encontraban su reflejo en la Historia escolar.

La diversidad curricular a nivel nacional, la necesidad de concebir un nuevo currículum –en lo que atañe a la enseñanza de la historia despojada de rituales nacionalistas–, junto a la pérdida del sentido de la escuela secundaria y la necesidad de aggiornar la estructura escolar en función de los cambios culturales, y no menos importante el marco económico en el que se estaba desarrollando la reforma del Estado neoliberal, entretejieron el marco del cual surgiría la controvertida Ley Federal de Educación sancionada en 1993.[54] Con su sanción se daba inicio a una nueva etapa de transformación del sistema educativo en su conjunto y, en especial, de la escuela secundaria. Sin embargo, las controversias impulsadas por las transformaciones que proponía la ley fueron variadas y giraron en torno a distintos tópicos. Los mismos abarcaron desde cuestiones económicas y administrativas hasta pedagógicas, enfrentando al gobierno nacional a los gobiernos provinciales, especialistas en educación, políticos, docentes y directivos, entre otros.[55]

Las transformaciones más importantes generadas por la nueva legislación, abarcaron tanto cuestiones relativas a la estructura como a cuestiones curriculares. Uno de los principales cambios estructurales constituyó la redefinición del viejo esquema escolar, dividido en primaria y secundaria, en dos nuevos ciclos: Educación General Básica (EGB) y Polimodal. La EGB estaba compuesta por la antigua primaria y los dos primeros años de la secundaria, estructurado en tres ciclos de tres años cada uno. El Polimodal constituía un ciclo optativo compuesto por los últimos tres años de la antigua secundaria.[56] La primera controversia que generaría esta restructuración sería la “primarización”

de los contenidos de la antigua secundaria mediante la inclusión de los dos primeros años en la estructura cognitiva de la primaria.

Asimismo, una de las grandes transformaciones a nivel curricular que comprometió únicamente la estructura de la EGB, fue el paso de la enseñanza por disciplinas a la enseñanza por áreas, ejes-problemas. Por lo tanto, en el tercer ciclo del EGB la Historia pasó a pertenecer al grupo de las Ciencias Sociales, junto con la Geografía, la Economía y la Sociología, entre otras. Perdería su carácter de disciplina autónoma y compartiría la carga horaria semanal –dependiendo del grado–, con las otras asignaturas.[57] Contrariamente, en el ciclo del Polimodal se mantendría la enseñanza por disciplinas.[58] Si bien estaba previsto enseñar Historia argentina en los dos ciclos, en la EGB la Historia sería sometida a un proceso de “primarización” de contenidos, proceso que se daría con otras disciplinas también.[59] Inversamente, en el ciclo Polimodal, Historia argentina mantendría el nivel de contenidos y complejidad de los viejos secundarios, sobre todo porque coincidían los tres años del Polimodal con 30, 40 y 50 año de la escuela media.

En función de esta nueva estructura escolar, el Consejo Federal[60] y el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, confeccionaron los Contenidos Básicos Comunes (CBC). La coordinadora de los equipos curriculares, la especialista en educación Cecilia Braslavsky, realizó desde la Dirección de Planeamiento una convocatoria para que especialistas de las diferentes disciplinas elaboraran documentos y propuestas para la nueva transformación curricular. En el caso de Historia, el equipo de especialistas estuvo conformado por Fernando Devoto, investigador del Centro de Estudios Migratorios Latinoamericanos (CEMLA) y catedrático en la Universidad de Luján y la UBA; Luis Alberto Romero, investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y también catedrático en la UBA, y por último, Carlos Segreti, vicepresidente de la Academia Nacional de Historia y Vicerrector en la Universidad de Córdoba. Tras la participación de los especialistas, el mecanismo de trabajo suponía una serie de encuentros llamados “Encuentros Cooperativos Generales”, en los que se reunían los equipos técnicos del Ministerio Nacional y los especialistas curriculares provinciales para discutir los documentos y las propuestas curriculares de todas las asignaturas en su conjunto.[61]

Si bien las participaciones de renombrados historiadores supusieron ante todo una renovación historiográfica, esos aportes fueron pensados para los desafíos de incluir Historia en las Ciencias Sociales en el EGB y no tanto para el Polimodal,

donde Historia argentina permanecía de forma autónoma en los planes de estudio.[62] Lo que sí compartían ambos ciclos, era que una vez realizados los CBC, las distintas jurisdicciones debían elaborar sobre los mismos sus propias "estructuras curriculares básicas" en base a las necesidades propias de su población.[63] De este modo, los CBC funcionaban como los puntos mínimos sobre los que se debía organizar y coordinar la educación a nivel nacional. Estos constituían un primer nivel de definición curricular, el punto de partida para que las provincias procedieran en su adecuación, lo que constituía un segundo nivel de especificación curricular. A su vez, los establecimientos educativos debían desarrollar sus propios Proyectos Educativos Institucionales (PEI), conformando el tercer nivel curricular. Si bien las instancias curriculares se estructuraban en función de otorgar un amplio margen de maniobra para su aplicación, la cantidad de niveles curriculares acarrearon, en lugar de una discusión plural y productiva, la superposición de instancias y un creciente desorden curricular. La impronta individual con la que cada jurisdicción elaboró los diseños curriculares sobre la base de los CBC, generó diferencias de contenido mucho mayores de las previstas y de las que se habían intentado generar por medio de la autonomía relativa. En consecuencia, este proceso condujo a la multiplicación de subsistemas educativos, profundizándose la falta de una matriz curricular nacional.

En 1995 se elaboró la primera versión de los CBC para el Polimodal, que fue reformulada dos años más tarde. Ambas propuestas curriculares, la de 1995 y 1997, se estructuraron en bloques, que al no responder a un orden cronológico sino más bien temático, podían estructurarse según la conveniencia del docente.[64] Uno de los cambios notables de esta reforma curricular en la asignatura de Historia argentina fue el protagonismo de la historia del siglo XX en comparación con la historia antigua prevista hasta el momento.[65] Este cambio respondió a la idea de un sujeto-alumno capaz de comprender el mundo actual "en relación al bien común, la consolidación de la democracia, la preservación del ambiente, la competitividad y productividad económica y las demandas de un mundo laboral en permanente cambio", refiriendo a las vicisitudes del presente.[66] La visión del alumno manifestaba un cambio profundo en relación a las viejas concepciones formativas inclinadas hacia la creación de una identidad nacional por sobre una identidad social. Pero esta identidad social estaba asociada a las ideas de "competitividad" y "productividad". Esto no era casual, ya que se trataba de preparar al alumno para las demandas del nuevo mundo laboral. En efecto, las reformas del Estado durante los 90, funcionaron como marco legitimador para la nueva relación entre la formación educativa y las

demandas del mercado de trabajo, subordinando la primera a las segundas.[67]

A su vez, “comprender y actuar en relación con valores democráticos de participación, diversidad y tolerancia en la realización de proyectos y/o tareas colectivas”, era parte de la nueva intención de promover el apego de los estudiantes a los valores democráticos.[68] Si bien figuraba la idea de participación, en reiteradas ocasiones la propuesta de contenidos refería a una serie de conceptos vinculados con las formas de gobierno y las instituciones democráticas.[69] Así, existe una tendencia a reducir estas prácticas democráticas a los mecanismos institucionales del Estado, como el voto. Es posible advertir en los contenidos curriculares de la reforma, una línea más legalista de la democracia en desmedro de una idea más participativa, la cual supone la incorporación de prácticas democráticas y políticas en la cotidianeidad. Con respecto a la formulación de los contenidos en el bloque destinado a Historia argentina, se establecía lo siguiente:

En la consideración de la sociedad y política en la Argentina, se profundizará en la comprensión de los modelos políticos en disputa durante la primera mitad del siglo XIX, y se estudiará el pensamiento político y social en la Argentina contemporánea. Se focalizará en la vinculación entre Estado, corrientes de pensamiento y cambio político desde 1880 hasta el presente.[70]

Si bien el alto grado de generalidad de este enunciado puede atribuirse al hecho de que las provincias debían generar sobre estos contenidos sus propios programas, la falta de precisión abría un espacio muy amplio para la inclusión o exclusión, por ejemplo del pasado dictatorial. Así, se depositaba la confección en manos de los equipos técnicos jurisdiccionales, los cuales a su vez podían responder a los intereses políticos de los gobiernos provinciales. Sobre este problema se referiría Ariel Denkberg, miembro del equipo técnico nacional, encargado de confeccionar los CBC:

Nosotros primero habíamos armado los documentos de base para los CBC, una vez aprobados, como equipo técnico de Nación, asesorábamos a las provincias para la elaboración de sus propios diseños curriculares. Porque una vez que la

provincia adhería su diseño podía especificar los CBC, pero no podía contradecirlos. La primera mirada que realizábamos era si la propuesta era compatible con los CBC o no. Me acuerdo que rechacé el documento (curricular) de Bussi, Tucumán, porque no garantizaba la enseñanza del terrorismo de Estado o ciertos puntos prescriptos en los CBC. ¿Vos sabés quien es Bussi, no?[71]

En 1975, Antonio D. Bussi había estado a cargo del "Operativo Independencia",[72] operativo militar que asesinó a los miembros de la guerrilla ERP en el monte tucumano e inició abiertamente la represión clandestina militar. Entre 1976 y 1978 se desempeñó como interventor de facto de la provincia de Tucumán y a pesar de haber sido acusado y condenado por crímenes de lesa humanidad, quedó en libertad y fue electo como gobernador entre 1995 y 1999.[73] Este caso constituye un ejemplo emblemático del rol de las convicciones políticas y el vínculo intrínseco entre las posturas de los gobiernos y la llegada de sus convicciones a las aulas, al menos como intento. Todo currículum posee una alta cuota de indeterminación, lo que posibilita la interpretación en su aplicación. Sin embargo, la amplitud con la que se había decidido confeccionar el nuevo currículum había sido objeto de debate, sobre todo por los grupos técnicos que avizoraban los conflictos ante la falta de mecanismos que garantizasen ciertas pautas y contenidos de forma más concreta.[74] En este sentido, la creación y existencia de canales de comunicación curricular entre la Nación y las provincias, que muchas de las veces funcionaban como mecanismos de control, generaban en muchos casos conflictos no solo ideológicos, como se pudo ver en relación a un ejemplo tan claro, sino también en función de otros tipos de intereses y poder entre los distintos grupos técnicos.

De este modo, y pese a la existencia de una instancia de control y aprobación por parte del Ministerio Nacional, la no mención y/o especificación de los contenidos generaba espacios altamente permeables a los intereses de turno. La prescripción "cambios políticos desde 1880 hasta la actualidad", posibilitaba que en el aula se jerarquizasen algunos cambios políticos por sobre otros, conforme la visión del profesor y/o institución educativa en cuestión. Si bien esto mismo constituye una cuestión inherente a los procesos de enseñanza en general y a la construcción de la historia en general, la amplitud de los nuevos contenidos condujo a la construcción de enormes vacíos. En este caso, lo no especificado así como la terminología utilizada, supuso también un recorte ideológico y político

de la historia. Sobre todo en función del último golpe de Estado, ya que de haber sido una prioridad debería haber estado detallado.

Esto mismo se pone de manifiesto al comparar los contenidos pautados para el Polimodal y para la EGB. En los CBC diseñados para las Ciencias Sociales del ciclo EGB, la dictadura militar aparece de una forma un poco más concreta: “Golpes militares. Los grupos guerrilleros. La última dictadura militar. El autodeterminado Proceso de Reorganización Nacional. La violencia de los DDHH”.[75] Si bien es importante tener en cuenta que el nivel de especificación responde a cuestiones cognitivas referidas al nivel de la EGB anteriormente nivel primario, es posible esbozar al menos dos cuestiones primordiales. La primera es la introducción de los gobiernos militares como golpes militares y como dictaduras en la historia argentina. La segunda, la introducción de la noción de los derechos humanos y sus violaciones, a pesar de que por contexto podría suponerse que se refiere a este período, esto no está explicitado. De manera más general, expresa desde los contenidos oficiales una clara distancia crítica de la dictadura, cambio sustancial si se lo compara con los contenidos anteriores de la asignatura.

En efecto, el gran logro de la reforma se reflejó en el cambio de la perspectiva historiográfica, es decir la introducción de la historia económica y social y el fin del relato político tradicional. Casi un siglo después de su surgimiento como disciplina escolar, la reforma educativa supuso las primeras transformaciones significativas que proponían remover los cimientos de la Historia argentina construida en base a héroes y una gran patria; alentando en su lugar la historia como proceso y la construcción del sujeto democrático como el sujeto de esa historia. Durante el transcurso del siglo XX la historiografía, por medio de los debates de la Nueva Escuela, el Revisionismo y, a partir de los 60, de la mano de la Historia social, había generado nuevas lecturas y perspectivas de la historia nacional. Sin embargo, en el momento de la reforma, la historia enseñada a nivel curricular se encontraba aún detenida en el tiempo. La influencia y participación de los historiadores pertenecientes a los circuitos universitarios en la confección de los CBC, evidenciaron el acercamiento entre la historia académica –y con ella la renovación historiográfica– y la disciplina escolar. Las modificaciones en la disciplina significaron el distanciamiento epistemológico del modelo positivista y la reformulación de la historia en base a los aportes y enfoques de la “nueva historia”. Esto supuso la selección de otras temáticas y, sobre todo, “la vinculación de los contenidos históricos con los de formación ética y ciudadana”.[76]

En síntesis, del análisis de los puntos prescriptos en los CBC para el Polimodal, se desprende el desplazamiento hacia contenidos tendientes a una perspectiva orientada al fortalecimiento de las prácticas democráticas y del sistema democrático. Esta transformación puede vincularse, en términos históricos, a la preocupación por las distintas experiencias dictatoriales a lo largo del siglo XX en la Argentina. Las mismas manifestaban la necesidad de afianzar las instituciones y prácticas democráticas. Sin embargo, la última dictadura militar no figuraba como un punto particular diferenciado de otros golpes y/o del vínculo entre la experiencia militar en 1976 y el cambio social y económico generado por ese régimen. La contradicción surgida del análisis de los CBC, teniendo en cuenta la coyuntura política y económica del país, se expresa en la intención de formar sujetos respetuosos de la diversidad –en base al bien común con referencia al presente–, y el contexto político en el que la escuela se encontraba inserta.

En este sentido, si bien la formación en pos de fomentar el sistema democrático era el objetivo más preciado de la reforma educativa, de alguna manera esta intención se encontraba limitada por un sistema que en la práctica asociaba y reducía la democracia a su aspecto económico por sobre el político. Como se mencionó anteriormente, en este contexto se insertaban las políticas de la memoria del gobierno menemista cuya implementación, mayoritariamente por decreto, expresó la falta de deliberación política de la época.[77] En efecto, con esta política el gobierno no intentaba olvidar los crímenes, sino que se trataban de olvidar ciertos movimientos de la sociedad vinculados a la participación y compromiso político. En definitiva, borrar ciertos valores sociales y políticos que tampoco eran compatibles con el proyecto económico de los 90.

## *El Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires vs. la controvertida Ley Federal*

Si bien la ley tuvo una inmensa influencia en todo el país, su aplicación fue extremadamente variada y solo en algunos casos se reestructuró el sistema en su conjunto. En la mayoría de las jurisdicciones solo se aplicó una selección de las

reformas estipuladas. En efecto, el proceso de aplicación fue paulatino y presentó un sin fin de dificultades de tipo curricular, administrativo, organizativo y económico; del mismo modo que durante el proceso de transferencia no se garantizaron los presupuestos en base a las deficiencias económicas de las distintas provincias. Por ello, las diferencias entre la capacidad presupuestaria y de asignación de recursos de las distintas jurisdicciones provocó una mayor desigualdad entre los distritos educativos del país. A modo de ejemplo, la jurisdicción de la Ciudad de Buenos Aires se autofinanciaba en ese momento con recursos propios en un 96% y solo el 4% era financiado por el gobierno nacional. En el otro extremo se encontraban las provincias de La Rioja, Misiones y Catamarca, las cuales dependían en un 90% del financiamiento del gobierno nacional. Estos son los déficits históricos de las distintas provincias que tanto la Ley de Transferencia como la Ley Federal profundizaron, diferencias que se tradujeron en la calidad educativa posreforma. Así, la desarticulación del sistema educativo nacional se llevó a cabo sin las condiciones necesarias que garantizaran un desarrollo equitativo de la educación.

En este sentido, al achicarse el presupuesto educativo también se redujeron los salarios docentes, provocando grandes diferencias salariales entre una jurisdicción y otra. El conflicto docente generado por la Ley Federal se constituyó desde el plano simbólico, como una de las resistencias más fuertes a las políticas neoliberales de descentralización de servicios del menemismo. La Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CETERA) instaló, en 1997, lo que se conoció como la “Carpa Blanca” frente al Congreso, en reclamo de una Ley de Financiamiento Educativo y la derogación de la Ley Federal de Educación. Aproximadamente ayunaron en la carpa alrededor de 1.380 maestros, 4.500 asistieron en la organización y el lugar fue visitado por 2.800.000 personas y por 7.000 escuelas de todo el país.[78] La estrategia nacionalizó el conflicto y finalmente la carpa se levantó en 1999 con la sanción de la nueva Ley de Financiamiento Educativo.[79] Así, más allá de la estrategia docente a nivel nacional, cada jurisdicción se transformó en una suerte de arena política donde debían dirimirse las disputas por la distribución de los recursos.[80]

En este escenario de suma tensión generada por los debates sobre las implicancias de la Ley Federal, la impronta individual con la que la jurisdicción de la Ciudad de Buenos Aires incorporó la reforma la transformó en un caso paradigmático. En 1996, el secretario de Educación de la ciudad, Enrique Martín, perteneciente al Partido Justicialista (PJ),[81] había firmado la adhesión de

la ciudad a las reformas, pautando incluso un cronograma para su aplicación.[82] Sin embargo, en ese mismo año se realizaron las primeras elecciones en la ciudad, designando como primer y nuevo Jefe de Gobierno de la ciudad a Fernando De la Rúa (1996-1999) miembro de la UCR.

Pese a que los planes de reforma educativa estaban ya en marcha, con la designación de Horacio Sanguinetti (UCR) como el nuevo secretario de Educación y basándose en el carácter no obligatorio de la reforma, los funcionarios de la ciudad pusieron fin al proyecto de implementación, contando con el apoyo de los sindicatos docentes.[83] La impugnación de la Ciudad de Buenos Aires a la reforma podría encuadrarse dentro de un marco de luchas partidarias, el PJ vs. la UCR, tal como lo calificaría la misma ministra de Educación, Susana Decibe.[84]

Lo cierto es que como resultado de esta negativa, en términos estructurales, seguiría en vigencia la división entre escuela primaria y secundaria. En términos curriculares, seguirían vigentes los antiguos programas. Por lo tanto, con respecto a la enseñanza de la historia siguió vigente el programa confeccionado en 1979 por las FFAA. La falta de una circular o norma que inhabilitara el programa en cuestión, podría entenderse bajo una lógica del desinterés, descuido y de las contradicciones propias de todo proceso político donde se encuentran en juego distintos intereses.[85]

A pesar de que la Ciudad de Buenos Aires no adhirió a la reforma educativa y que tampoco logró elaborar un nuevo programa de Historia que remplazara el de 1979, en la segunda mitad de los 90 surgieron distintas iniciativas educativas referidas al pasado. En este sentido, la permanencia oficial del programa no impidió que de forma paralela surgieran propuestas que expresaran una preocupación por trabajar el tema en el aula.

En 1995, el concejal Raúl A. Puy del Partido Socialista, presentó en el Consejo Deliberante de la Ciudad de Buenos Aires un proyecto que estipulaba la inclusión y el uso del Nunca Más en el currículum de la escuela media.[86] Tiempo más tarde el Nunca Más sería incorporado a la lectura curricular, convirtiéndose en el primer texto promovido oficialmente para discutir sobre la última dictadura militar en el aula. Un año más tarde, la legislatura porteña incluyó el 16 de septiembre en conmemoración de “La noche de los lápices” al calendario escolar;[87] y en 1998 se instituyó con fuerza de ley el 16 de septiembre como Día de los Derechos del Estudiante Secundario para todos los ciclos lectivos.[88] El 23

de marzo de 2000, la Legislatura de la ciudad sancionó la Ley n0 355, por medio de la cual se declaraba el 24 de marzo como el Día de la Memoria. El mismo debía incluirse en el calendario escolar de los distintos niveles a fin de dictar clases alusivas "a los golpes de Estado y a la consecuente ruptura del orden constitucional y la violación de los Derechos Humanos, fortaleciendo los valores del sistema democrático y sus instituciones".[89]

Al año siguiente, el gobierno porteño ordenó la confección de un listado de alumnos, docentes y no docentes de establecimientos educativos, víctimas del terrorismo de Estado. El listado con los nombres debía ser exhibido en forma permanente con el título: "Homenaje a los alumnos/as, docentes y no docentes de los establecimientos de todos los niveles educativos de la ciudad que fueron asesinados o permanecieran desaparecidos por causa del terrorismo de Estado entre los años 1976 - 1983. Verdad y Justicia".[90] Estas medidas oficiales acompañaban, de alguna manera, los incipientes cambios, cada vez más presentes en la esfera pública, sobre las representaciones del pasado, utilizando conceptos hasta el momento –como por ejemplo terrorismo de Estado– propios de las agrupaciones de derechos humanos. Tal es así que a fines de los 90, como parte de este proceso de conmemoración en expansión, algunos establecimientos educativos de la Capital Federal fueron rebautizados con nombres de desaparecidos. Tal fue el caso de la escuela E.M.E.M nº 1 D.E. nº 16, la cual logró en 1997, tras largos procesos burocráticos, llevar el nombre de Rodolfo Walsh,[91] un reconocido periodista y escritor montonero secuestrado por los militares y asesinado en la ESMA.[92] En 1998, la escuela E.M.E.M nº 7 D.E. nº 9, recibió el nombre de María Claudia Falcone,[93] una estudiante detenida-desaparecida durante el episodio de "La noche de los lápices".[94]

Mientras la ciudad formaba parte de una corriente de cambio, desde el gobierno nacional se mantenía la misma lógica reconciliadora basada en la representación de "iguales violencias, iguales culpables". En 1998, desde el gobierno nacional, junto a la ministra de Educación, Susana Decibe, se disponía por medio de un decreto: "Dispónese que el día 24 de marzo de cada año sea destinado en todos los ámbitos y dependencias educativas nacionales al análisis crítico del golpe de Estado del 24 de marzo de 1976 y a recordar a las víctimas tanto de la violencia irracional desatada por los grupos armados como de la represión ilegal".[95]

Este decreto se encontraba dirigido a los gobiernos provinciales así como al gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. El argumento principal del texto de la ley refiere nuevamente a la "teoría de los dos demonios", en tanto se equipara

simbólicamente a las “víctimas” de las distintas violencias; es por este motivo que las mismas pueden y deben ser conjuntamente recordadas. Por otro lado, la caracterización de la violencia como “irracional” excluye de las representaciones sobre el accionar de las organizaciones armadas el factor político, constitutivo de esa violencia. En efecto, al no ser entendida como un fenómeno político y social resultante de conflictos políticos, la violencia de las organizaciones armadas carece de razón y de explicación sociológica o histórica. La sanción de esta ley señala las diferentes representaciones oficiales que circulaban a fines de los 90: mientras que el gobierno nacional insistía en equiparar las violencias como mecanismo necesario para la “reconciliación nacional”, las iniciativas en la ciudad fomentaban, sobre todo en el marco educativo, otra forma de abordar ese mismo pasado.

En síntesis, a pesar de que la Ciudad de Buenos Aires dio marcha atrás con la adhesión a la reforma, los movimientos y las inquietudes que impulsaron la reforma ejercerían su influencia en las escuelas secundarias de la jurisdicción de la Ciudad de Buenos Aires. La circulación y repercusión de las nuevas teorías pedagógicas así como nuevos temas, conceptos y perspectivas, vehiculizados por docentes y libros de texto, formaron un proceso de reforma extraoficial. Así, a modo de ejemplo, las repercusiones de los cambios en los contenidos llegarían a las escuelas secundarias en algunos casos por medio de la práctica docente, quienes muchas veces trabajaban tanto en la Ciudad de Buenos Aires como en la provincia de Buenos Aires, donde sí se había aplicado la ley. Si bien como ya se señaló, la reforma de los contenidos para el Polimodal fue llevada a cabo recién en 1997 de forma definitiva, es probable que las discusiones sobre el tema y la necesidad de revitalizar los enfoques de la historia también hayan influenciado la visión de los docentes a través de las instancias de capacitación y actualización.[96]

Pese a que la ciudad tampoco modificó el currículum de Historia vigente, se puede observar el surgimiento del interés por trabajar la dictadura en la clase expresado en las distintas iniciativas educativas, aunque incipientes y desarticuladas, que se sucedieron sobre todo a fines de la década. Si bien es verdad que las propuestas aprobadas hablan de actores e iniciativas particulares dentro del gobierno de la ciudad, su aprobación habla de una disposición oficial en relación a la dictadura muy distinta a la del gobierno nacional –por los motivos que fuere–. Que la ciudad haya avanzado en una dirección diferente a la del gobierno nacional puede deberse, entre otras cosas, a los enfrentamientos políticos partidarios, pero también a cuestiones coyunturales. Así, las luchas entre las distintas representaciones y el hecho de que representaciones

alternativas a la idea de la reconciliación hayan conquistado ciertos espacios, pueden haber jugado un rol importante no solo en el espacio público, sino también en los espacios educativos por medio de una legislación y la confección o renovación de materiales escolares, como los libros.

## *Editoriales, libros de texto y reforma*

El proceso de concentración económica propio de la reforma neoliberal de los 90 tuvo un gran impacto en las industrias culturales, modificando particularmente de manera negativa la industria editorial nacional. En el marco de un país en el que se iniciaba un proceso de restructuración económica, la compra y fusión de editoriales nacionales por capitales extranjeros supuso la desnacionalización y la desindustrialización de la industria del libro. Sin embargo, a principios de los 90 se registra un marcado aumento en la producción de libros, cuyo promedio anual de ediciones rondó alrededor de los 52 millones de libros. Este aumento de la producción se enmarca dentro de un período inicial de expansión de la economía en general, fruto del ingreso masivo de capitales al país, estrategia económica que poco después mostraría sus limitaciones. En este sentido, y a pesar de que en relación a los años 80, la década del 90 supuso un gran crecimiento estadístico, el mismo no revirtió, sino que por el contrario, profundizó la situación de la industria argentina del libro iniciada con la política económica de fines de los 70.[97]

La compra de editoriales familiares por sociedades anónimas extranjeras constituyó una de las características principales del nuevo mercado editorial. Se calcula que durante los años 90 el mercado editorial argentino llegó a estar controlado en un 75% por empresas de capitales extranjeros.[98] Bajo la lógica comercial de máxima rentabilidad, la entrada de empresas de capital extranjero no supuso una inversión en la economía real. En líneas generales, las empresas extranjeras aprovecharon los recursos adquiridos de la compra y aquellas que quisieron implementar nuevas tecnologías se vieron beneficiadas por el desarancelamiento a la importación, lo que facilitó el ingreso irrestricto de maquinarias e insumos.[99] En general estas empresas contaban con el apoyo de las casas matrices, sea por medio de la adquisición de tecnología en desuso de las centrales o por los capitales para financiar la implementación de tecnologías de

punta. De este modo, profundizando aún más la desigualdad de las condiciones para la inversión, las industrias nacionales se enfrentaban a serias dificultades para competir bajo las nuevas circunstancias.

De igual manera y debido a la eliminación de gravámenes a la exportación de libros y la reducción de tarifas postales, las editoriales podían producir sus libros fuera del país para luego reexportarlos. En muchos casos, los sobrantes de las casas matrices se traían a la Argentina para liquidarlos en librerías y quioscos a precios muy bajos.[100] A su vez, la paridad cambiaria garantizaba a las empresas extranjeras ganancias extraordinarias, por medio de la constitución de un mercado interno indirectamente dolarizado. Sin embargo, en la mayoría de los casos, la parte de la ganancia destinada a la reinversión fue mínima. De hecho, las nuevas leyes de flexibilización laboral redujeron los costos de producción. Así, los despidos para remplazar personal por maquinaria se desarrollaron sin mayores dificultades, a lo que se sumó un incremento en la caída de los salarios, alcanzando en 1998 el 24%.[101]

En este contexto de desregulación del mercado editorial, el incremento de la producción editorial también se vio reflejada en la acelerada producción de libros de texto para las distintas asignaturas, que se estima superó la cantidad total de 4 millones en 1991.[102] Así, las políticas económicas facilitaron la producción a muy bajo costo, por lo que aquellas editoriales que contaron con una gran infraestructura y/o con la inversión necesaria, se lanzaron a una lógica de producción y renovación constante. Si bien esta renovación no alcanzó todos los ciclos y todas las asignaturas por igual, como señala Romero, el ritmo vertiginoso de producción de libros escolares en los 90 redujo su vida útil a entre dos y cinco años como máximo, antiguamente estipulada en unos quince. Al respecto, en la entrevista realizada a la jefa del departamento de contenidos de la editorial AZ, Cecilia Alegre, señaló que a diferencia de la actualidad, la vieja usanza era pasar los libros de generación en generación, "padres e hijos estudiaban con los mismos autores".[103]

En consonancia con todo este proceso, también se vendieron algunas editoriales de libros de texto. De las editoriales que contaban con una larga trayectoria y se encontraban mejor posicionadas en el mercado de libros escolares –de todas las disciplinas y para los distintos ciclos–, se encontraban hasta ese momento la ya mencionada editorial Kapelusz, Estrada, AZ, Troquel y Stella. Entre las compras más importantes durante la década del 90 se encuentra el desembarco del grupo colombiano Norma en 1991 y la compra en 1994 de la casa editorial Kapelusz.

Asimismo, la editorial Aique, creada en 1976 por Jorge Alfredo Santagati, Zulema Cukier y Beatriz Tornadú, sería subsumida por el grupo multimedia español Anaya. La misma había comenzado con un pequeño catálogo, más bien referido a la sección primaria y especialmente a la asignatura de Lengua. Más tarde incorporaría otras secciones educativas como el secundario y obras didácticas, haciéndose de un renombre.

A este panorama se sumó la llegada de la editorial española Santillana a principios de los 90 y desde entonces líder en el mercado de libros escolares (las editoriales Aguilar, Altea, Alfaguara y Taurus, conforman la totalidad del consorcio).[104] Su liderazgo refiere a la producción de libros de texto en líneas generales, incluyendo tanto la primaria como la secundaria, así como todas las áreas educativas, sobre todo Lengua. Durante los 90, Santillana fue una de las 4 empresas, junto a Atlántida, Estrada y Planeta, que dominaron en conjunto el 40% del mercado nacional de libros.[105]

Las condiciones económicas estuvieron acompañadas de otros sucesos que impulsaron este gran incremento en la producción editorial de libros de texto, como por ejemplo los avances tecnológicos que abarataron y aceleraron la producción. Otro factor que aceleró los tiempos de producción fue la transformación de la figura del autor inherente a las nuevas condiciones laborales de esta década. El autor único fue remplazado por equipos de coordinación autoral, conformados en la mayoría de los casos por autores externos a la editorial, constituyendo esto parte de las estrategias de reducción de costos de las casas editoriales.[106] Por ejemplo, la editorial Santillana, una de las editoriales más grandes del país, cuenta con un equipo de 20 editores que trabajan en relación de dependencia y más de 60 editores que trabajan de manera independiente.[107] Según las entrevistas realizadas a los editores de Aique, Kapelusz y Santillana, las aceleradas actualizaciones editoriales encontraban un mejor sostén en la rapidez de los equipos autorales para confeccionar textos. Si bien, debido a la distribución del trabajo en relación al tiempo de elaboración de un autor único presentaba una ventaja, los editores también señalaron los riesgos de una visión fragmentada de equipos que no contaran con una adecuada coordinación.[108]

Guiadas por la lógica de competencia que exigía el nuevo mercado, en base al marketing y otras herramientas, las casas editoriales eligieron desarrollar distintas estrategias para dominar las ventas, sobre todo a partir de 1990, cuando el Ministerio de Educación y Cultura sacó la resolución n° 427 mediante la cual

se derogó la resolución n° 95 hecha por los militares en 1982, que prohibía a los docentes exigir a los alumnos la utilización de un texto determinado. Esta nueva normativa incentivaba a las editoriales a conquistar el mercado docente, había que convencerlo y motivarlo, ya que sería el docente y también los directivos, quienes podrían elegir y pedir un determinado libro. Como parte de la estrategia se iniciaron cursos de capacitación docente que incluían una explicación sobre cómo utilizar un determinado libro y concluía con el libro, bolsos y lapiceras de regalo o descuentos por la compra al por mayor de una clase, que son alrededor de 30 libros.[109] Según Cecilia Alegre, de la editorial AZ, la tradición docente –basada en lo que los editores llamaron "acuerdos tácitos" sobre qué hay que enseñar y cómo hay que enseñar– constituye un eje de suma importancia en la elaboración editorial. En efecto, los usos y costumbres "suelen ser muy difíciles de cambiar" y son ellos los que en última instancia deciden con que material trabajar.[110]

Por lo tanto, se crearon equipos especiales de innovación editorial. Su propósito era realizar estudios de mercado con docentes –estudiar nuevos acuerdos y tendencias docentes–, investigar sobre los últimos avances de las disciplinas y nuevas convicciones en la sociedad, que como ya se mencionó, refieren a un momento histórico particular. Estos estudios de mercado les permitirían a las editoriales elaborar un producto según las tipologías de aquél; en el caso argentino un mercado amplio y heterogéneo. Por lo tanto, un libro debía ser concebido de forma tal que pudiese utilizarse en escuelas confesionales y laicas, tomando en consideración las diferencias de criterio entre el interior del país y la capital.[111] Estos factores fueron advertidos por las distintas editoriales como una variable a tener en cuenta en sus renovaciones y aplicados estratégicamente para no perder las ventas en el mercado. A modo de ejemplo, Cecilia Alegre, quien también había trabajado para la editorial Tinta Fresca, diría:

En Tinta Fresca una vuelta se hizo un libro de Biología donde se mostraba a través de una historieta cómo se usaba un profiláctico, historieta de lo más simple. (…) la crítica vino de la iglesia católica, hubo que sacar la página. Y la editorial para poder venderle a los colegios católicos aceptó la imposición. (…) Con todo lo que significa sacarle una página a un libro… como es por pliego tenés que hacer todo el pliego de nuevo. Con lo cual eso te da la pauta que es un negocio y las editoriales privilegian el negocio.[112]

La búsqueda de estos equipos por nuevos diseños curriculares constituye una parte fundamental de la estrategia para mantener a la editorial actualizada. Si bien el currículum constituye un factor de gran incidencia en la confección de los libros, sus lineamientos también suponen un grado bastante amplio de libertad. Las editoriales entrevistadas coinciden en señalar que, si bien los programas no fijan el 100% de los contenidos, brindan lineamientos temáticos que no deben ni pueden contradecirse en los libros.[113] A partir de la reforma educativa de 1994, los nuevos diseños curriculares se convirtieron durante estos años en un factor insoslayable para explicar la proliferación de textos escolares. Con la introducción de la reforma, las editoriales intentarían ampliar sus catálogos para mantener sus posiciones en el mercado. De hecho, la extensión de la primaria a dos años más significaría una ampliación de las ventas en el mercado, ya que el uso de libros en la primaria es una práctica regular y casi obligatoria en relación al uso de libros en la secundaria.

Sin embargo, en lo que compete a los libros de Historia argentina, la relación entre la reforma educativa y el fenómeno de expansión cuantitativa no sería tan lineal. La directora del departamento de Ciencias Sociales de la editorial Santillana, Amanda Chellotto, señaló que por lo general, al implementar una reforma curricular es habitual que la editorial realice el proceso de innovación por etapas en un orden progresivo, introduciendo primero las modificaciones del primer ciclo de la EGB.[114] Se sumaba, en el caso de esta reforma, que los cambios pautados en los CBC para el EGB suponían la confección de un nuevo y único libro para las Ciencias Sociales que abordara distintas disciplinas como Historia, Geografía y Economía. En este sentido, los cambios curriculares exigían de las editoriales la elaboración de un material inexistente.[115] El caso del Polimodal fue diferente debido a que en este ciclo se mantuvo la enseñanza por disciplinas, lo que permitió la extensión de la vida útil de los antiguos libros de Historia. Por lo tanto, en un contexto donde se produjo un salto cuantitativo en la producción de textos escolares, comenzaron a circular en el mercado, ya a comienzos de 1990, una serie de nuevos libros de Historia argentina. Si bien no respondieron necesariamente a la reforma educativa –de 1994–, ni a la reforma curricular –de 1997– en forma directa, se desarrollaron en paralelo. Por lo tanto, la reforma no tuvo una implicancia directa y formal. No obstante, es probable que el impulso renovador que trajo respecto de las corrientes historiográficas haya influenciado los criterios de producción de contenido en las editoriales y en los criterios mismos de los autores.

En este sentido, “el momento histórico” del país mencionado por los agentes editoriales, gracias a la reforma, constituye una variable central para explicar la influencia de un espíritu renovador de la historiografía y del escenario y la lectura político-ideológico de cada época con mayor ahínco si se trata de la asignatura Historia. El aporte de la investigación de Romero, aunque indirectamente, apoya la tesis de la influencia de los cambios sociales en los cambios de las editoriales por vías no formales, es decir no curriculares. Romero señala que la procedencia de los autores influyó enormemente en la mirada de ellos sobre la historia: el hecho de haberse formado en democracia y en base a nuevas corrientes historiográficas en la universidad les permitió contar con renovados enfoques, a diferencia de los libros que circularon en los años 80, elaborados por profesores como Astolfi e Ibáñez que venían ejerciendo la docencia desde los 60. Si en la escuela la disciplina Historia aún no había sido actualizada, en los 90 en los ámbitos académicos y universitarios los esquemas de la Nueva Escuela y el Revisionismo ya habían sido superados por la Historia social y económica. La misma adquiriría paulatinamente mayor espacio y relevancia en la universidad con el regreso de la democracia y en la escuela a partir de la reforma educativa.

En cuanto a los libros de Historia, los 90 significaron grandes cambios de perspectivas historiográficas, vehiculizadas por los nuevos autores así como también por ese cambio del “momento histórico” que a su vez constituyó parte del impulso renovador de la historia en la reforma. Más allá de las grandes controversias suscitadas alrededor de la reforma educativa, queda claro que ésta tuvo una fuerte impronta transformadora, cuyas implicancias formales, como la aplicación de la nueva regulación en los libros de Historia para el Polimodal, comenzarán a verse recién a fines de los 90 y principios del 2000. Si bien, como señala Gonzalo De Amézola, tras la reforma los viejos libros cayeron en desuso, esto solo puede aplicarse a los libros confeccionados para la antigua primaria y los nuevos ciclos de la EGB. Los libros de Historia para el secundario que circularon durante la década del 90, fueron principalmente textos nuevos y renovados sobre todo por las grandes transformaciones en el ciclo editorial durante esta década, la necesidad de crear un producto competitivo en el mercado y en particular la proveniencia de los autores. Todo esto jugaría un rol importante en la producción de nuevos libros que trabajaran de manera más extensa y compleja la historia reciente y particularmente la última dictadura militar.[116]

Dentro de los libros de textos publicados en los 90 se encuentran los de la

editorial Santillana, cuya llegada significó grandes innovaciones. Esto se debió no solo al nuevo formato, con actividades y material visual, sino también al enfoque adoptado en algunas temáticas. Sin embargo, la misma se superpuso con contenidos y perspectivas de corte más tradicionalista. Así, la editorial publicó en 1990 el libro Historia 3.[117] Este fue el primer libro con el que la casa editorial desembarcó en el mercado de libros de texto de Historia para el secundario, fue reimpreso en 1992 y 1993, y escrito por el grupo autoral de Aníbal Jáuregui, Alba González, Raúl Fradkin y Silvia Jáuregui. En 1995 la misma editorial publicó dos libros de Historia argentina: Historia 3: El mundo contemporáneo. Desde comienzos del siglo XIX hasta nuestros días,[118] reimpreso nuevamente en 1996, y el libro Historia Argentina,[119] reimpreso en septiembre del mismo año. Ambos escritos por grupos autorales y coordinados por historiadores y profesores en ejercicio, en este caso, Lucas Luchillo y Herminia Mérega respectivamente.

Igualmente, el lanzamiento de más de un libro en forma paralela pero con distintas perspectivas, sería parte de las estrategias elegidas por esta editorial y otras, como Kapelusz y AZ, para satisfacer las distintas preferencias de un mercado editorial heterogéneo en un contexto de vertiginosa renovación editorial. Las editoriales con mayor estructura y presupuesto, lanzaron al mercado libros con líneas más tradicionales, a través de los cuales se solía cuidar su prestigio. Así, en el mejor de los casos también publicaban en paralelo otros libros con perspectivas más innovadoras. Sin embargo, la editora Chellotto de Santillana señala que, por lo general, "cada casa editorial cuenta con un 'caballito de batalla', un libro que puede ser de cualquier asignatura y para cualquier ciclo, con el que se posicionan en el mercado por sobre otras editoriales".[120]

La editorial AZ publicó en 1991, reeditado hasta 1995, el libro Historia 3: Los tiempos contemporáneos.[121] En 1998, esta editorial publicó con la misma dupla autoral (Juan Antonio Bustinza y Alicia Grieco y Bravio), el libro Contemporaneidad, Argentina y el mundo. Un camino al siglo XXI,[122] a pesar de la fecha de su publicación este libro no se condijo con los contenidos propuestos por los CBC del Polimodal. Es importante resaltar que uno de los autores de este libro, Juan Antonio Bustinza, había sido prohibido durante la dictadura militar. Sin embargo, como se verá más adelante, ambos libros trabajarían la dictadura militar desde un punto de vista más bien tradicional de la historia. Asimismo, la editorial reimprimió hasta 1993 el libro de Juan Lladó, Historia: la edad contemporánea: la Argentina de 1831 a 1982, en el que no se encontraron

variaciones con las narrativas de su primera versión en 1983.

Por su parte, la editorial Kapelusz publicó el libro Argentina, una Historia para pensar 1776-1996,[123] de Cristina Rins y María Winter, profesoras de historia, en 1996 y 1997. En 1998, publicó El mundo, América, la Argentina: desde el siglo XV hasta fines del siglo XIX,[124] reimpreso en el 2000 y escrito por un autor único, Silvia Vázquez de Fernández, quien poseía experiencia en la docencia. También reimprimió hasta 1992 el libro de Miretzky, Historia 3, sin modificaciones.

La editorial Troquel editó el libro de Ibáñez, Historia 3, en su 12° ed. de 1994 y recién lanzó al mercado en 1998, Historia social de la Argentina contemporánea, un nuevo libro escrito por el reconocido sociólogo Torcuato Di Tella.[125] Sin embargo, en esta misma década, tanto la casa editorial Aique[126] como la casa editorial Mapu –la segunda más bien una editorial pequeña– lanzaron dos libros que a su vez se destacarían de los demás por su amplia repercusión. La editorial Mapu editó en 1996 el libro escrito por Héctor Recalde y Teresa Eggers-Brass, Historia III: Argentina dentro del contexto latinoamericano y mundial (1810-1995).[127] La casa editorial Aique lanzó en 1997 su primer libro de Historia argentina para 3° y 5° año del secundario Historia: La Argentina del siglo XX,[128] escrito por un colectivo autoral compuesto por María Alonso, Roberto Elisalde y Enrique Vázquez, quienes entraron a la escena editorial como jóvenes historiadores de formación universitaria y profesores de Historia en ejercicio. Ese mismo año se lanzó la segunda edición, en 1998 la 3° y en 1999 la 4°. Ambos libros fueron pioneros en trabajar la dictadura militar desde una perspectiva económica, cultural y política.[129] El libro de Aique por su alta complejidad se constituyó en un libro de vanguardia para su época, que tuvo sus dificultades al salir al mercado por los conflictos que se generaron a partir de los contenidos propuestos para la historia reciente, particularmente. En la entrevista realizada por el diario Clarín a Enrique Vázquez en el 2007, se le preguntó de dónde habían provenido las mayores resistencias a este libro, a lo que contestó con una mirada retrospectiva:

Por un lado, de muchos historiadores y académicos prestigiosos que todavía en los 90 decían que no se podía estudiar con seriedad la historia si no se dejaban pasar por los menos 50 años. Lo contrario era “contaminar” la historia de política. Esta posición hoy se cayó por completo. Otra fue la resistencia de

muchos docentes que temían que al tratar en el aula la historia reciente iban a ser interrogados y a tener que dar cuenta de sus ideas políticas, cuando la política en las escuelas tiene para algunos una connotación negativa. Finalmente la recepción de los libros fue buenísima, lo que indicó que había una necesidad de transformación del discurso en los textos y en el aula. Los chicos tenían una enorme avidez por conocer lo que había pasado en el país en los últimos años y el tema que más interés les despertaba era la dictadura militar.[130]

Este libro se estableció como uno de los primeros textos renovadores y obtuvo una gran resonancia en el ámbito educativo, constituyéndose en un “éxito editorial”. Beatriz Santiago, jefa del área de libros de Historia para el secundario y encargada directa de la edición de este libro, mencionó las resistencias y dificultades de índole política a las que ese proyecto se había enfrentado:

Ese libro me costó sangre, sudor y lágrimas porque no lo querían dejar salir... una historia bien contada. El primer libro que salió hablando de la dictadura militar, del dictador Videla; era un poco demasiado difícil para los chicos te confieso que sí, pero tiene qué hicieron los militares con la economía. (…) Fue mi obra maestra, yo estaba chocha con este libro, a último momento me llamó el gerente y me dijo: eso no lo podemos publicar. Fue una lucha contra el poder, contra todos los elementos que trataban que eso no saliera. Nunca se había hablado del peronismo, era como que esto no existía, no existía. Onganía en el 66, bueno, los grupos obreros, el sindicalismo, todo esto, una foto de Cámpora asumiendo, todo esto era como un escándalo. Y a mí me llamaron a último momento y me tuve que quedar, me acuerdo, toda la navidad. Mirá… las Madres de Plaza de Mayo. (…) me llevé mi libro porque me dijeron que lo limpiara lo más posible. (…) lo leí de pe a pa y volví y le dije, no hay nada, la verdad esta es la historia, si no quieren publicarlo digamos que no se animan a publicarlo y punto. Finalmente fue un éxito editorial.[131]

Este libro significaría un corte simbólico con el pasado y su recepción por parte de los docentes fue duradera, ya que muchos docentes señalaron que para ellos seguía constituyendo un libro guía en la actualidad.[132] En la entrevista realizada a

uno de los autores, Roberto Elisalde, sobre por qué creía que había tenido mucho éxito, respondió: “Yo lo que digo es: ¿por qué nuestros libros tienen una llegada tan fuerte? No es porque a la editorial se le ocurrió y fueron unos cracks y marcaron el diseño, es al revés. La editorial tuvo que dar cuenta del proceso, que además acompañaba un proceso político”.[133]

Entender el proceso político de cambio es clave para entender en parte la renovación editorial. A este fructífero panorama de nuevas ediciones de libros de Historia argentina se le sumaría entre 1996 y el 2000 una nueva serie de libros. Si bien estos no fueron concebidos como libros de texto, se constituyeron como libros guías para el docente y para el alumno, dedicados exclusivamente a la última dictadura y su trabajo en clase por medio de diferentes dispositivos. La editorial Colihue publicó en 1996 el libro de la profesora de literatura Graciela Montes –reconocida por sus obras infantiles–, El golpe y los chicos, escrito ante todo para estudiantes del primario. Este libro se divide en dos partes, la primera narra lo acontecido en la dictadura militar hasta los indultos otorgados por Menem. La segunda se compone de distintos testimonios de hijos de desaparecidos ofreciendo un nuevo y más amplio enfoque de la dictadura militar, incluyendo sus consecuencias en el presente.[134]

El mismo año, la oficina de publicaciones del Ciclo Básico Común (CBC, ciclo preparatorio para entrar a la UBA) editó el libro La dictadura. Testimonios y documentos, escrito por Noemí Chralier, Liliana Garulli y Liliana Carballo. Este libro se compuso por una recopilación de documentos, notas de diarios, testimonios y fotografías, para trabajar en clase el período anterior a la dictadura y el gobierno de facto en sí mismo. Sin embargo, este libro carece de una narrativa que articule las fuentes ofrecidas y/o una orientación acerca de cómo trabajar con ellas. En sintonía con la incorporación del Nunca Más en 1995, por orden de la legislatura porteña como un libro de consulta en las escuelas, la editorial EUDEBA[135] publicó en 1997, Haciendo memoria en el país del ‘Nunca Más’. Sus autoras fueron las reconocidas pedagogas e historiadoras de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Inés Dussel, Silvia Finocchio y Silvia Goijman. Este libro estuvo dirigido a alumnos y principalmente a docentes, su propósito fue el de brindar un marco explicativo que permitiese una lectura más profunda del Nunca Más con ejemplos, ejercicios e imágenes que acompañaron la lectura. La editorial lanzó una primer tirada de 3.000 ejemplares y a pesar de que la ordenanza era de alcance local, el Ministerio de Educación ordenó su distribución en todo el país.

En síntesis, la proliferación de libros de texto no fue producto directo de la reforma, ya que como se pudo observar, las fechas de publicación de los libros circulantes en la década del 90 no concuerdan con la elaboración de los CBC para el Polimodal, ciclo en el que se ve Historia argentina reciente. Así, las ediciones de libros de Historia argentina para el ciclo secundario, entre 1991 y 1998, fueron creadas con anterioridad y/o en paralelo con la reforma educativa y no en concordancia con la misma, como pasaría entrado el nuevo siglo. No obstante, el impulso de la reforma, así como la renovación historiográfica, el recambio autoral, junto al creciente espacio ganado por las representaciones alternativas del pasado, producto de la vigencia del debate y la lucha por la significación de la última dictadura militar en el espacio público, y distintas iniciativas educativas de carácter oficial, alentaron no solo la confección de libros específicos y alternativos para trabajar el tema en clase, sino nuevas representaciones en los libros de texto impresos y utilizados en los 90. Es preciso señalar que esta renovación se encontraría acompañada de la continuidad de antiguos libros, editados durante la dictadura y reimpresos en su mayoría en democracia. Tal fue el caso de algunos libros ya mencionados de las editoriales Troquel, Kapelusz y AZ, los cuales serían publicados hasta casi mediados de 1995 sin ningún tipo de actualización, replicando como en los 80 el discurso militar.[136]

## *Representaciones de la dictadura militar a fines del siglo XX*

La renovación de contenido y de forma de los nuevos libros estuvo fuertemente influenciada por una renovación de las concepciones epistemológicas de la historia. Romero señala que a partir de los años 90 se logró superar el relato basado en la narración de los acontecimientos, estableciendo como nuevo supuesto básico la necesidad de incorporar al análisis una perspectiva procesual de la historia. también, señala que se le atribuyó mayor espacio a la historia social, dedicándole una mayor atención a cuestiones culturales.

En el caso de las representaciones de la última dictadura militar, fue posible percibir un abrupto cambio en la introducción de estas nuevas perspectivas de la

historia. Sin embargo, prima una lectura política de la historia en tanto el eje de lo sucedido se estructura principalmente sobre el desmantelamiento de las instituciones democráticas, otorgándole un espacio mayor a esta variable, como podría ser la representación de los conflictos a partir de una disputa de poder e intereses políticos, pero también económicos. Asimismo, comparten la idea de una cierta aversión y condena a las dictaduras militares en general como sistema político. Esto se puede ver a lo largo de las nuevas narrativas sobre la historia nacional, cuyo paradigma es la defensa de las instituciones democráticas y el funcionamiento institucional, marginalizando otros cuestionamientos. En este sentido, hay una tendencia a colocar los conflictos del pasado en los períodos más críticos y de inestabilidad de la historia nacional, mayormente representados en períodos dictatoriales y no así en los democráticos. En los períodos democráticos pareciera habitar una comunidad política homogénea y exenta de conflicto.

A nivel de la estructura y organización de los libros, el ya mencionado avance tecnológico, la introducción de la computadora y la impresión a color cambiaron la vieja concepción del libro escolar. Por lo tanto, hubo una fuerte renovación estética acompañada por la introducción de imágenes, documentos históricos, testimonios y ejercicios para trabajar en clase. Si bien la utilización de fotografías, ilustraciones y documentos ya existían en los manuales, la tecnología abarató los costos de manera notable. Esto mismo derivó, en la mayoría de los casos, en un uso excesivo de imágenes, que no necesariamente significó un aporte directo al conocimiento. Solo en algunos casos la imagen fue utilizada como un texto en sí mismo, es decir, como portadora de información vinculada a ejercicios y aclaraciones, e investida de significado. En otros casos, la imagen fue utilizada tan solo como un aporte visual desagregada del contenido. La editora Cecilia Alegre señala que deberían existir ciertas pautas para la utilización de imágenes y lo ejemplifica del siguiente modo:

Si yo pongo un cuadro le tengo que informar al chico que ese cuadro no tiene el tamaño real, que eso que estoy poniendo ahí en realidad mide tanto, porque los chicos suelen pensar que lo que ven es lo que es. Si yo le pongo un cuadro tipo estampilla, el pibe tal vez piensa que el Guernica tiene un tamaño tipo estampilla y no es real. Pero también significa que le estoy diciendo al profesor: avisale![137]

Esta tendencia responde también a una nueva corriente dentro de la empresa editorial que tiende a pensar a los estudiantes como seres totalmente visuales, partiendo de la idea de que la poca concentración de los chicos se traslada de la “cultura visual del zapping” a los libros, “saltando de información a información” la cual “se encuentra fragmentada y atravesada por adornos”.[138]

Otro de los nuevos recursos editoriales fue la inclusión de documentos, así como de transcripciones de fragmentos de perspectivas autorizadas, como la interpretación de académicos sobre un determinado tema. Debido a su prestigio y/o reconocimiento le imprimen a la narrativa una cierta legitimidad y por lo tanto, mayor autoridad frente a los docentes a la hora de elegir el libro. La creciente inclusión de estos recursos fue en parte posible gracias al notorio cambio de formato A5 y el pase de los libros a tamaño A4, con mayor espacio para combinar texto e imágenes.

En su mayoría, los nuevos libros editados en los años 90 compartían con los editados en los 80 la alternancia entre la historia argentina y la historia del mundo. También compartían la inclusión de la recta histórica total, que va desde la consolidación del Estado-Nación en la Argentina, hasta la década del 80 del siglo XX; en algunos casos, incluso, extendiéndose hasta los primeros años de los 90. Sin embargo, si antes la división de la historia contemporánea se realizaba a partir de 1930 en adelante, en esta ocasión los libros colocaron el período que va desde el peronismo y el modelo de la Argentina industrialista hasta la actualidad como historia contemporánea. A este apartado se le dedicó en la mayoría de los libros una proporción de 30 páginas de un total de 320 y la dictadura militar un promedio de cuatro a seis páginas.[139] La excepción es el libro de Aique, que comienza en 1930 y concluye en 1995 y de un total de 350 páginas le otorga al apartado de la dictadura militar 80. Número claramente mayor que los demás libros. Para el análisis de todo el período contemporáneo, el libro tiene una periodización particular realizada en tres etapas. La primera se denomina “Estado, empresariado y movimiento obrero. La luchas políticas por la distribución de la riqueza (1930-1955)”, la segunda “Profundización de los conflictos sociales (1955-1976)” y por último “Disciplinamiento y reorganización de la sociedad Argentina (1976-1995)”. El hecho de que la dictadura se encuentre en el mismo apartado que la democracia menemista augura la visión que los autores le darán a la historia argentina en general y la última dictadura en particular, revelando las tesis principales de sus narrativas, ordenadas en función de los proyectos políticos económicos que atravesaron el país.[140]

Si bien, en este ejemplo y en otros, la influencia de las nuevas corrientes historiográficas es palpable, en la totalidad de los libros editados en los años 90 existieron notorias diferencias entre las diversas editoriales y los diferentes autores. Esto mismo se ejemplifica en el hecho de que varias editoriales mantendrían en el mercado más de un libro sobre la historia argentina con representaciones opuestas. A pesar de que no todas las narrativas históricas avanzaron con la misma profundidad y resolución, en líneas generales fue posible rastrear a lo largo de toda la historia nacional recursos narrativos basados en el rol de la cultura y de lo social que remplazaron la perspectiva de la historia política tradicional, incorporando por ejemplo, los conflictos sociales al análisis.

## *Las agrupaciones guerrilleras y la violencia política*

A diferencia de los libros utilizados en los años 80, los libros de la década del 90 comparten en su mayoría dos cuestiones primordiales que construyen las nuevas representaciones de los grupos políticos y su práctica política en los años 70. La primera cuestión se refiere a la denominación “guerrillas” o “agrupaciones guerrilleras” a lo que antes era representado como “subversión marxista”.[141] De este modo, se reformula el significado de su constitución identitaria y se abandona la homogenización planteada en los libros de la década anterior. Así, aparecerán por primera vez en la escena política los “Montoneros”, el “ERP”, el “peronismo de izquierda” y el “peronismo de derecha”, entre otros.[142] Sin embargo, y a pesar del enorme cambio que significa la representación de los distintos actores, solo de forma excepcional la enunciación de los distintos grupos políticos se encuentra acompañada del desarrollo de las bases político-ideológica de los mismos. A modo de ejemplo, el libro de Bustinza y Grieco y Bravio se refiere del siguiente modo:

Perón regresó al país el 20 de junio de 1973. Su llegada estuvo signada por un gravísimo episodio: en Ezeiza, en el lugar preparado para realizar el acto de recibimiento, se enfrentaron, en un verdadero combate, las facciones de ultraizquierda y ultraderecha del peronismo, y se produjeron centenares de muertes. El avión que traía al viejo líder debió ser desviado hacia un aeródromo

de alternativa.[143]

En efecto, sin explicar el motivo de tal enfrentamiento, se dan por supuestas las causas del surgimiento de una escisión al interior del peronismo. Esta división no es posible entenderla sin una explicación de tipo histórica en relación a los conflictos generados entre la llamada “Burocracia Sindical” y la “Juventud Peronista (JP)”, actores y agrupaciones que en este caso no son representados en ningún momento. Si bien, en una primera lectura, la enunciación de ambos sectores pareciera suponer una representación de las distintas ideologías, derecha e izquierda, poco dice sobre qué significa esta caracterización. De manera inversa, deja de lado la complejidad de las distintas corrientes y sus enfrentamientos, ejes fundamentales para la comprensión de la escalada de la violencia durante los 70 en Argentina.

Los libros de Jáuregui, Luchillo, Mérega, Rins y Winter, Vázquez de Fernández, Recalde y Eggers-Brass y Alonso, utilizan la mención de los propósitos de las agrupaciones para reconstruir el perfil político de las organizaciones. Pese a la exposición de las aspiraciones o intenciones de los grupos, esta variable permanecerá de cierto modo incompleta, ya que las menciones son más bien generales, breves y comunes a todos los movimientos. De acuerdo con Vázquez de Fernández, “Los movimientos guerrilleros tenían diferencias ideológicas y estratégicas, pero coincidían en creer que podían reconstruir la sociedad a partir de una insurrección popular generalizada. El gobierno era visto como sirviente del imperialismo estadounidense y frente a ello estos grupos”.[144] El punto de vista de las guerrillas –en este caso respecto a por qué creían que era necesario reconstruir la sociedad o por qué suponían el gobierno servía a los intereses de Estados Unidos y las diferencias entre las mismas– continua eclipsado por la falta de especificidad. Sin embargo, lejos están de asociarse como en los 80 con la pretensión de instalar un “orden totalitario”.

La segunda gran innovación refiere al modo en que las prácticas de estos grupos son representadas en los nuevos libros. Lo que anteriormente era percibido únicamente como “acciones terroristas”, ahora se denomina como “violencia política”.[145] Sobre el surgimiento de la violencia, solo pocos libros señalan las falencias internas del sistema político argentino, en el contexto “(…) de un gobierno autoritario ilegítimo y debilitado, y una oposición que no se encauzaba naturalmente en las organizaciones políticas y sindicales tradicionales, apareció

un nuevo fenómeno: la violencia política”.[146] Este mismo argumento puede encontrarse en los libros de Jáuregui y Mérega. Los libros de Recalde y Eggers-Brass y Alonso, publicados por Mapu y Aique respectivamente, avanzan sobre el análisis de la coyuntura política y económica del país como condición del surgimiento de la violencia y de las guerrillas como actores con distintas bases políticas. Así, se diferencian del resto de los libros analizados por la extensión y profundidad con la que abordan estos temas.

Sin embargo, el paso de las agrupaciones políticas a la violencia organizada es presentado como el principal, cuando no primero y único, generador del conflicto armado. Esta forma de argumentar marca una línea de continuidad con la perspectiva utilizada en la década del 80. En efecto, en estos casos también se utiliza la muerte del gral. Aramburu, como el hecho histórico que da inicio a la escalada de la violencia. No obstante existen sutiles diferencias. Se encuentran los libros que se refieren al “ex presidente Pedro Eugenio Aramburu” quien “pereció en manos de elementos extremistas”, “hecho que marcó el comienzo de la subversión armada en nuestro país”,[147] por un lado. Por otro, aquellos donde las narrativas refieren al mismo hecho como “el secuestro y asesinato del general Pedro Aramburu” el cual “fue reivindicado por los montoneros como un acto de ‘justicia popular’, en contestación a los fusilamientos ordenados por la Revolución Libertadora en 1956”.[148] La forma de caracterizar al gral. Aramburu como ex-presidente, omite ciertos aspectos muy importantes que caracterizaron su presidencia. Ser, por ejemplo, parte del gobierno de facto que derroco a Perón en 1955 conocido como la Revolución Libertadora (1955-1958); un gobierno que persiguió y ordenó fusilamientos masivos de afiliados peronistas, así como también dispuso la proscripción del partido peronista. El primer modo de exponer este hecho excluye un cuadro histórico explicativo de lo ocurrido, en el sentido de quiénes y por qué lo asesinan, sin que tal mención suponga una justificación de lo sucedido. Lejos de concebir argumentos explicativos como argumentos justificativos, narrar este hecho como un elemento de presión, permite entender los mecanismos utilizados –en el marco de la violencia política– para alcanzar, en este caso concreto, el levantamiento de la prohibición peronista, el regreso de Perón, la apertura democrática y como muestra de poder del grupo Montoneros.

Colocar este hecho como el disparador de la violencia, continúa con la misma línea argumentativa de la “teoría de los dos demonios”. La misma se encuentra presente en casi la totalidad de los libros, aunque en algunos casos se verá un uso distinto. Tal es el caso del libro de Rins y Winter, de la editorial Kapelusz, el

cual bajo el título, “La pesadilla de los extremismos” señala:

Los extremos tienen la particularidad de no coincidir en las ideas pero sí en los métodos: ambos usan las armas y no reparan en medios para obtener sus fines. Dicen que los extremos se tocan: así, muchas veces, los violentos pasan ideológicamente de izquierda a derecha y viceversa. El polo opuesto de un extremista de izquierda no es una extremista de derecha, ya que ambos usan el mismo idioma. El polo opuesto de un extremista (de izquierda o derecha) es una persona democrática, que cree en las reglas de juego, la vigencia de la ley y el respeto por los otros.[149]

Si bien este es el tipo de argumentación que refuerza, aunque de manera menos directa que en los años 80, la “teoría de los dos demonios” –vía una caracterización que incluye una condena igualitaria a las organizaciones armadas y a las fuerzas paramilitares anterior al golpe de Estado–, posee a su vez, como objetivo de fondo, reforzar el paradigma democrático.

## *Un nuevo actor: la Triple A*

Una de las novedades más importantes de las nuevas narrativas refiere a la introducción de un nuevo actor anteriormente no mencionado, la Alianza Anticomunista Argentina, Triple A. Sobre los orígenes y la composición de la Triple A, solo los libros de Jáuregui, Luchillo y Vázquez de Fernández, coinciden en señalar la vinculación de este grupo paramilitar tanto con el peronismo como con el gobierno. En efecto, Vázquez de Fernández señala que había surgido una organización parapolicial “(…) integrada por peronistas de ultraderecha, matones sindicales y grupos de fuerza de seguridad, que cometió numerosos asesinatos con el argumento de luchar contra el terrorismo”.[150] Contrariamente, los autores Bustinza y Grieco y Bravio entienden que la “actividad simétrica de grupos militares y paramilitares (…) no siempre respondían al control presidencial”,[151] otorgándole a estos grupos una mayor

autonomía de la que tenían y desvinculándolos así del Estado que los había prohijado y amparado. Como señalan los periodistas Canaletti y Barbano en su investigación sobre la Triple A, ésta era financiada por el gobierno democrático de la presidente María Estela Martínez de Perón (1974-1976) y funcionaba bajo el visto bueno de José López Rega, Ministro de Bienestar Social durante la última presidencia de Perón (1973-1974) y de su viuda, quien lo sucedió en el cargo a su muerte. La falta de explicación de cómo el Estado colaboró y financió las patotas de secuestro de la Triple A y en qué medida el gobierno democrático de Perón y más tarde de Martínez de Perón estuvieron involucrados, es explícita. De igual manera, estos libros no mencionan el carácter clandestino del accionar paramilitar y por lo tanto, carecen de un análisis del sistema de desaparición llevado a cabo durante gobiernos democráticos y la responsabilidad del mismo ante lo que la dictadura militar profundizaría.

Sobre este punto, la publicación de Aique vuelve a diferenciarse de los demás libros cuando señala que “el Estado alentó y organizó una política represiva ilegal” en manos de la Triple A.[152] Así se hace explícito que el sistema represivo comenzó durante el peronismo ya antes de 1976. De este modo, se indica que el accionar de los grupos paramilitares y militares solo puede ser entendido como producto de una política represiva coordinada y no como mera violencia de un grupo de derecha desvinculado del Estado, como aparece en la mayoría de los libros.

## *El golpe de Estado y el quiebre institucional*

En los nuevos libros, el análisis del contexto histórico previo al golpe militar recurre, como en los años 80, a la noción de conflicto. Si bien en la década pasada la conceptualización del conflicto se reducía al aspecto armado del mismo, en los nuevos libros el conflicto también es político y económico. Así, por primera vez aparece la figura de un ministro de Economía en las narrativas de la historia argentina, en la cual la figura de Celestino Rodrigo (ministro de Economía 1975-1976) es principal. A partir de lo que se conoce como el Rodrigazo,[153] se explica la creación de una espiral inflacionaria que repercutió en la relación precios-salarios, afectando enormemente el consumo de las clases más bajas y dando lugar a un estallido y movilización social muy importantes a

mediados de 1975.[154] El Rodrigazo es utilizado en la mayoría de los casos como causante y por lo tanto como un "detonante de disconformidad social que deriva en las huelgas masivas de los sindicatos peronistas".[155] De esta forma, en las narrativas, la crisis económica –aunque no explícitamente– encuentra su manifestación política. Así, "la nueva presidenta resultó incapaz de resolver los problemas que asolaban al país, pues a la crisis económica se sumaron planteos sociales y violentos atentados terroristas".[156] Si se tiene en cuenta que durante los 80 las narrativas estaban compuestas únicamente por la variable de la violencia, las representaciones de los mismos hechos históricos como atentados terroristas, pero también como planteos o conflictos sociales, simboliza un giro en la forma de entender y representar los años 70.

Si bien la intensificación de los conflictos sociales y de la violencia política, más el desajuste económico y la debilidad del último gobierno democrático, fueron parte de los factores que compusieron esa escena previa al golpe, los libros se sirven de esta lógica del desorden para justificar la intervención militar:

El deterioro económico se agravó, e intensificó un proceso inflacionario, y la violencia política se convirtió en un trágico telón de fondo. La presidente solicitó una licencia, y asumió provisoriamente la primera magistratura el Presidente del Senado Ítalo A. Luder, un peronista reconocido por sus posiciones moderadas, que debió recurrir a las Fuerzas Armadas, para contener los desbordes terroristas.[157]

A pesar de que esta idea no es tan explícita como en los 80, subyace en este tipo de argumentación, la noción de una intervención inevitable y el "deber de recurrir" a los militares, representados como portadores del orden. La intrusión de las FFAA en la política, es presentada como una respuesta a la crisis y no como un proyecto político económico.

Los títulos utilizados para el apartado dedicado en exclusividad a la dictadura militar delimitan el gran cambio y el pase de una década desarrollada a la sombra de los cambios introducidos en la escuela por los militares, a un nuevo período con ciertos consensos mínimos establecidos, aunque no sin contradicciones. A excepción de los libros de Lladó, Ibáñez y Miretzky, los

cuales replicaban aún el discurso militar, los nuevos libros analizados entienden esta etapa de la historia argentina como un golpe de Estado, como un momento de "quiebre institucional".[158] Si se tienen en cuenta los títulos utilizados durante los 80, como por ejemplo "La agresión y derrota de la subversión marxista",[159] la utilización del siguiente título "Un nuevo golpe militar",[160] por la misma casa editorial –Kapelusz–, manifiesta un pronunciado giro en las representaciones del golpe. Por un lado, lo ordena como un gobierno de facto e ilegítimo, y por otro, lo coloca en una larga tradición de debilidad institucional.

Si bien este tipo de referencia posibilita la introducción de una perspectiva de la historia argentina más amplia, al ordenarlo como un golpe más, suelen pasar por alto aquellas características esenciales y particulares que construyen la significación del Proceso de Reorganización Nacional. Los objetivos, así como los mecanismos de la empresa militar, diferenciaron esta experiencia de las anteriores. No solo porque el diagrama de las nuevas relaciones de poder se basaron en la construcción de un aparato represivo que superó ampliamente el alcance de la persecución política de años anteriores, sino porque con el propósito de llevar a cabo la "reconstrucción de la sociedad argentina", las FFAA asumirían un rol marcadamente diferenciado, tomando en sus manos el destino político, económico y cultural de la Nación.

Sin embargo, algunos libros representarán al golpe no solo como una dictadura militar sino como "terrorismo de Estado".[161] La utilización de este término constituye parte de la gran transformación de la nueva década. En primer lugar, porque este término ejemplifica la complejidad y el significado de que el terror haya sido ejercido desde y por el Estado y no como rasgo central de los grupos subversivos como aparecía en los 80. En segundo, porque resignificar a la dictadura militar como terrorismo de Estado, era propio de los reclamos de las agrupaciones de derechos humanos y no del gobierno menemista. En tercer lugar, porque su uso supone una condena en sí misma.

Por su lado, los libros publicados por la editorial Aique y Mapu asocian el "terrorismo de Estado" a la práctica terrorista estatal articulada en un plan de represión sistemática. De hecho, el libro de Alonso, asocia el plan sistemático al genocidio: "El resultado de la aplicación de esta metodología por parte de las FFAA y policiales fue un genocidio, concretado a través del secuestro, la tortura y el asesinato de miles de personas".[162] Como puede verse, su uso carece de contextualización y, lo que es aún más importante, de conceptualización, y la falta de ambos relativiza el juicio de la dictadura como genocidio, que en este

caso es utilizado para agregarle una carga negativa, pero no necesariamente una reflexión sobre esta hipótesis. De hecho en la entrevista con uno de los autores, Enrique Vázquez, diría al respecto:

Creo que en cierto contexto histórico estaba bien usarlo pero creo que la palabra depende en que ámbito la uses, a veces puede ser (…) yo creo que era políticamente muy adecuada para el momento en que había que juzgar a los milicos, creo que sigue siendo adecuada usarla en el sentido histórico político, pero admito que en una lectura más fina del proceso histórico se puede poner en discusión. Pero casi yo te diría que es una cuestión semántica y no tiene tanta importancia, creo que no los hace más o menos criminales a los milicos y a todos los que fueron parte de esa dictadura que los llamemos genocidas o no. No creo que sea una cuestión fundamental. Sí creo que para un libro de texto poner la palabra genocidio… es más, poner la palabra dictadura es una toma de posición frente al tema.[163]

En este sentido, se destaca la visión de los autores de la historia y la intención de imprimirle a la narrativa un contenido político, ya que este concepto fue clave en las interpretaciones impulsadas por los organismos de derechos humanos y por algunos académicos. Esto mismo refuerza la idea del uso político de la enseñanza de la Historia escolar y la intención de los libros de texto –y en este caso claramente la de sus autores a conciencia– por participar e inscribirse en las luchas por la memoria del espacio público del momento.

En oposición a esta visión, trabajan con el argumento de los "excesos" militares en la acción represiva los libros de Jáuregui, Luchillo, Vázquez de Fernández, Mérega, Rins y Winter, y ambas ediciones de los libros de Bustinza y Grieco y Bravio. Esto constituye una gran diferencia argumentativa, debido a que la interpretación de los excesos supone que la persecución política, tanto como la tortura, constituyeron episodios aislados. Esta fue la lectura que intentaron instalar las FFAA en el espacio público. Así, negarían que la represión se montó sobre un sistema de órdenes provenientes desde las más altas jerarquías. Sin embargo, a excepción de Miretzky, Ibáñez y Lladó, la práctica represiva que en los años 80 no figuraba y era representada como un acto de defensa y necesidad, constituyó un eje central de la innovación realizada en los libros.

En los nuevos libros las narrativas cuentan con términos como tortura, centros clandestinos, derechos humanos y desaparecidos, simbolizando una línea innovadora. Ya sean concebidas en el marco de un plan sistemático de represión o tan solo como excesos, ambos tipos de representaciones suponen una condena a la práctica de las FFAA. Sin embargo, en la mayoría de los casos es notable, por un lado, la falta de argumentos explicativos en relación a la amplia oferta conceptual que ofrecen las nuevas narrativas y, por otro, las marcadas contradicciones en un mismo argumento. A pesar de que las narrativas ofrecidas denotan un gran avance sobre el esclarecimiento de los mecanismos represivos utilizados por los militares y la condena social sobre las violaciones ocurridas durante la dictadura, las mismas no logran salirse de un esquema argumentativo básico. Continúan apoyándose en la "teoría de los dos demonios" para configurar la relación entre agresor y agredido. Así, es posible encontrar en reiteradas ocasiones viejos argumentos utilizados por las FFAA mezclados con los avances señalados:

La llamada cultura del terror de la violencia se había instaurado en el país, gestándose una especie de guerra civil larvada que dejó hondas y dolorosas huellas. La guerra sucia, como se denominó a esta trágica etapa, incluía el terrorismo de Estado. Los derechos humanos se violaron constantemente, y legiones de muertos y detenidos-desaparecidos abrieron hondas heridas en la comunidad argentina. Se eliminó la subversión armada. Los métodos empleados para ello y la injusticia de un accionar indiscriminado merecieron duras críticas de la opinión pública y motivaron posteriores acciones judiciales. No solo se suspendieron los derechos civiles y las libertades públicas, la dictadura militar estableció una estrategia secreta de represión, que llegó a límites extremos con la desaparición y la tortura de personas en centros clandestinos de detención.[164]

En el caso de esta cita puede verse cómo la narrativa, al mismo tiempo que expone como parte del mismo argumento el término de terrorismo de Estado (acompañada por una denuncia de las violaciones a los derechos humanos), se refiere a la "eliminación de la subversión armada", la injusticia de los "métodos empleados" y lo "indiscriminado de este accionar". Este tipo de lógica se sustenta sobre la separación de medios y fines. En este caso, el fin de "eliminar a la subversión" era legítimo, pero "los métodos empleados" recibieron duras

críticas. En otras palabras: “la guerra contra la subversión significó el fin del extremismo de izquierda. Esa lucha, no obstante, también es conocida como guerra sucia dado que no se reparó en los medios para conseguir los fines propuestos”.[165] La guerra sucia fue un término acuñado por los militares para justificar su accionar ilegal. La existencia de las guerrillas habrían obligado a los militares a combatirlas –objetivo legítimo– y las tácticas de las guerrillas los habrían obligado a actuar de forma incorrecta –métodos ilegítimos–. Si bien en una primera lectura este tipo de argumento pareciera condenar la acción integral represiva, queda de manifiesto que la existencia de “subversivos” explica y justifica la construcción del objetivo y la guerra militar. Esta lógica diferenciadora fue parte de las nuevas representaciones del pasado de la corporación militar, plasmada en la “autocrítica” realizada por Balza en 1995; aceptar los errores en los medios empleados.

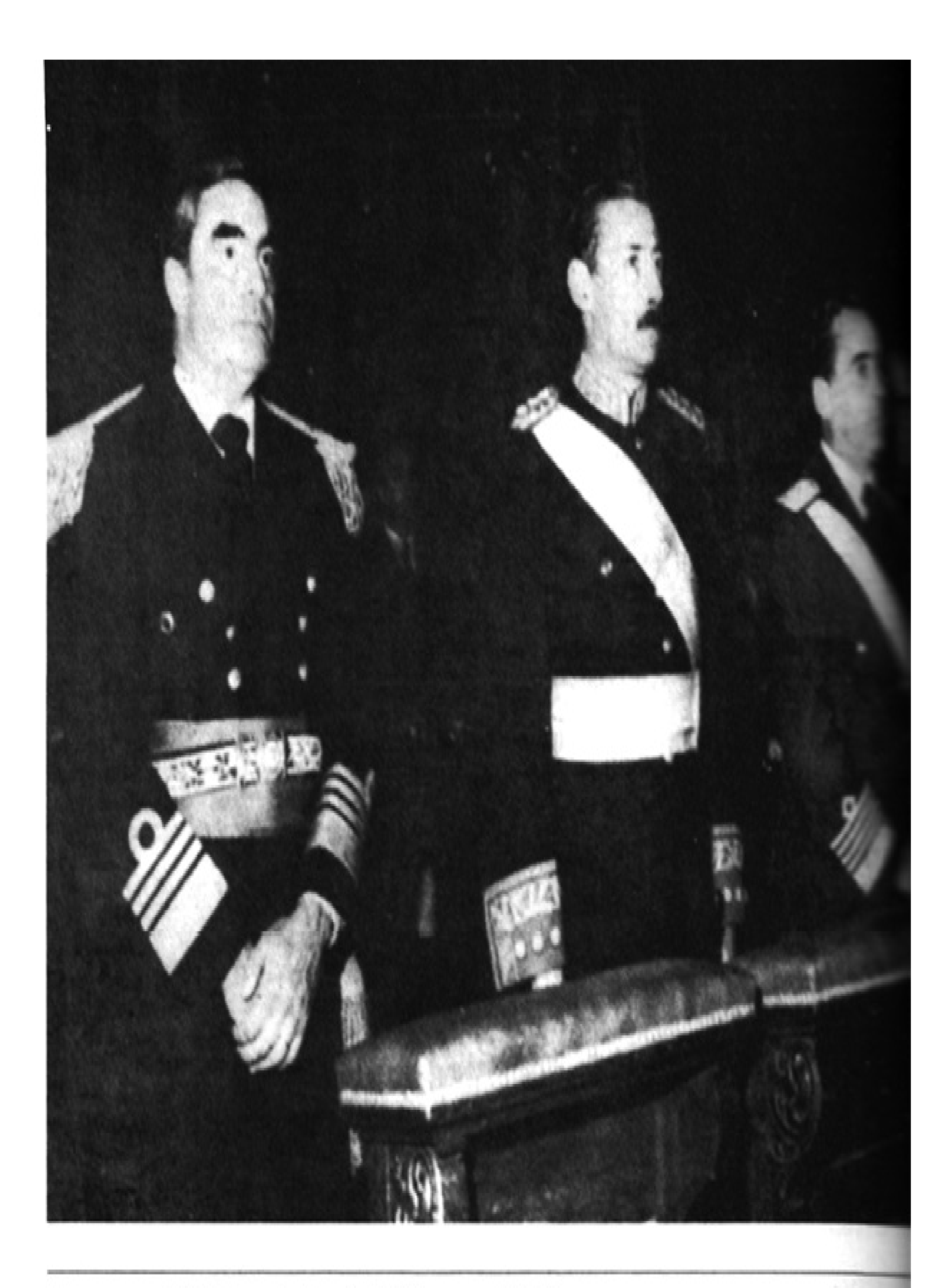
En este sentido, es interesante ver que en algunos libros, si bien parte importante de la renovación fue el remplazo de la “subversión marxista” por la idea de las guerrillas u organizaciones guerrilleras, cuando esos mismos libros se refieren al período del golpe de Estado específicamente, reaparecen viejas representaciones, como “subversión armada” y “terrorismo de izquierda”. A modo de ejemplo, en el libro de Vázquez de Fernández figura: “el gobierno llevó a cabo una acción integral de represión del terrorismo”.[166] Pese a esto, cuando se refieren al alcance de la represión también suelen mencionar a los desaparecidos y a los opositores; a pesar de que la pregunta por quiénes habían sido perseguidos, aún no conforma parte de los nuevos planteos y por lo tanto, pareciera que los perseguidos fueron solo los terroristas. En estos casos, como parte de la línea innovadora se les adscribe un status de víctima.

Una vez instalada la dictadura, la variable económica reaparece en los análisis de los libros más bien ligada a las medidas económicas referidas, en el mayor de los casos, a una sola persona, José Alfredo Martínez de Hoz.[167] Así, por lo general, la responsabilidad de las políticas económicas es atribuida al ministro de Economía, “quien tras formular un grave diagnóstico de la realidad nacional instauró una discutida estrategia económica que se caracterizó por la liberación de los mercados, la política de cambio pautada y la libre competencia de la oferta de mercaderías del exterior se tradujo en un desmoronamiento de la industria local”.[168] En forma claramente predominante, los apartados dedicados al aspecto económico de la historia son relativamente breves y no suelen mencionar otros factores de influencia, como ser grupos económicos y elites locales y/o entidades del exterior. Tampoco aparece una vinculación entre el

proyecto económico y el proyecto político y represivo. Respecto a este último punto, concretamente los libros de Alonso y Recalde y Egger-Brass, fueron pioneros en proponer un análisis alternativo, planteando en los mismos títulos, "Terrorismo de Estado y concentración económica"[169] y "Terrorismo de Estado y neoliberalismo".[170] La vinculación entre los factores políticos y económicos se constituirá como eje principal del análisis de la década venidera.

Como se señaló al comienzo del apartado, en comparación con los libros circulados en los 80, las nuevas obras presentan una línea más afín a entender la historia como proceso, más que como un devenir de acontecimientos. Sin embargo, en la mayoría de los textos cuando de la dictadura militar se trata, el análisis se centraliza en el desmantelamiento de las instituciones democráticas y en la eliminación de los canales de participación y comunicación política, como pueden ser: el cese del poder legislativo, estado de sitio, suspensión de actividades políticas y gremiales. Otras dimensiones de la historia política, como sería la represión y dimensiones económicas y aspectos sociales y culturales de esa estructura autoritaria, no suelen ser mencionadas.

Acorde con esta línea donde prima lo político, a modo de ilustración se expone a continuación una foto utilizada para representar la dictadura militar publicada en el libro de Vázquez de Fernández de la editorial Kapelusz. De la totalidad de los libros analizados, solo este libro, el de Luchillo y el de Alonso, utilizaron una fotografía para ilustrar esta temática. Las fotografías seleccionadas por estos tres libros comparten las mismas características, aunque no por eso son exactamente la misma. Debido a las similitudes entre las tres imágenes, se ha tomado solo una de ellas para ilustrar el análisis. Las tres fotografías en cuestión carecen de contexto, datos sobre el autor, lugar, fecha o circunstancias en las que fueron tomadas, lo que los teóricos franceses de la imagen About y Chéroux llaman los elementos de un "hecho fotográfico".[171] Apenas si poseen un epígrafe que en el mejor de los casos, como se verá a continuación, no aporta ningún conocimiento específicamente relevante. Sin embargo, la fotografía es utilizada con pretensión de documento histórico, aunque por la falta de información, aparece totalmente desconectada del texto. Igualmente, las fotografías aparecen al principio del apartado, por lo que el lector aún no sabe quiénes son las personas que figuran en esta fotografía, ni sobre qué versará la historia, a no ser por el título que encabeza el apartado en el texto y el escueto epígrafe. Las fotografías no difieren de las utilizadas para retratar presidentes democráticos y/o otras dictaduras a lo largo de la historia argentina en los mismos libros.



El general Videla y la Junta Militar en 1979.

Así, la dictadura militar es representada por fotografías de tipo documental en las que aparecen los militares de frente, en este caso, casi en diagonal en un acto político oficial. Por sobre todo resalta la expresión de sus rostros y la solemnidad con la que son presentados, así como su postura corporal que representa el porte militar, todas características vinculadas a una perspectiva institucionalista que no explica ni refleja las complejidades de aquel proceso histórico. Sin coma, la falta de datos más concretos sobre quiénes figuran en las fotos y cuál es su relación con el texto que acompaña destaca que el recurso visual utilizado funciona como un adorno y no como un documento crítico, como podría haber sido una fotografía de los mismos personajes durante el Juicio a las Juntas.

## *Las organizaciones de derechos humanos, la sociedad y las Malvinas*

Dentro de las nuevas narrativas, la aparición de los diferentes grupos por los derechos humanos expresa la radicalidad de los cambios introducidos en esta década. Su presencia en las narraciones revitaliza de forma indirecta la idea de resistencia y de lucha que hasta el momento no habían sido tematizadas. Sin embargo, se le dedica no más que breves descripciones focalizadas en la organización de las Madres de Plaza de Mayo y su historia, en función de la "búsqueda de sus hijos".[172] Esta perspectiva constituía la imagen consensuada en el espacio público, aun para los sectores más críticos de la dictadura militar. Sin embargo, como señala Cerruti, el riesgo sería pensar y explicar la resistencia a la dictadura desde las agrupaciones de los derechos humanos y a las mismas solamente a partir de su parentesco con las víctimas. En este sentido, "resistir no había sido una opción moral o racional, sino un acto emocional límite, producto del instinto materno".[173] Si bien en un principio es posible reducir la composición de estas agrupaciones a sus lazos filiales, el desarrollo posterior de las mismas a partir de la desaparición de sus hijos conlleva algunos riesgos. Alimentar el supuesto de que durante la dictadura militar la resistencia había estado exclusivamente ligada al vínculo familiar, despolitiza la resistencia. Desplaza la lucha de quienes sí habían participado de una forma u otra en lo que podría denominarse resistencia, pero que carecían de un vínculo familiar con las

víctimas. Implícitamente, la falta de compromiso de distintos sectores de la sociedad, se explica por el supuesto de que quien no tenía un familiar desaparecido no tenía forma de saber lo que estaba pasando, ni motivos para resistir la situación.

Las organizaciones por los derechos humanos son representadas con fotografías documentales cuyos significados varían enormemente según la imagen seleccionada por la editorial y a su vez según la edición en cuestión. Al igual que las imágenes utilizadas para representar la dictadura militar, éstas carecen de información –contextualización del autor, fechas lugares y motivaciones– que permita establecer una relación entre las imágenes y el texto.

El libro de Vázquez de Fernández de la editorial Kapelusz, publica la siguiente fotografía:

MADRES DE URUGUAY
DESAPARECIDOS EN ARGEN
QUE APAREZCAN
CON VIDA

A partir de 1982 se multiplicaron en Buenos Aires las manifestaciones que confluían en la Plaza de Mayo para reclamar por el destino de las personas desaparecidas.

El epígrafe de la foto señala lo siguiente: "A partir de 1982 se multiplicaron en Buenos Aires las manifestaciones que confluían en la Plaza de Mayo para reclamar por el destino de las personas desaparecidas". Sin embargo, en esta fotografía pueden observarse manifestantes con carteles en los que se pueden leer dos consignas. Una de ellas es "Que aparezcan con vida", utilizada por primera vez durante la dictadura en 1980 por las Madres de Plaza de Mayo.

Nora Cortiñas, madre de la línea fundadora, diría en una mirada retrospectiva:

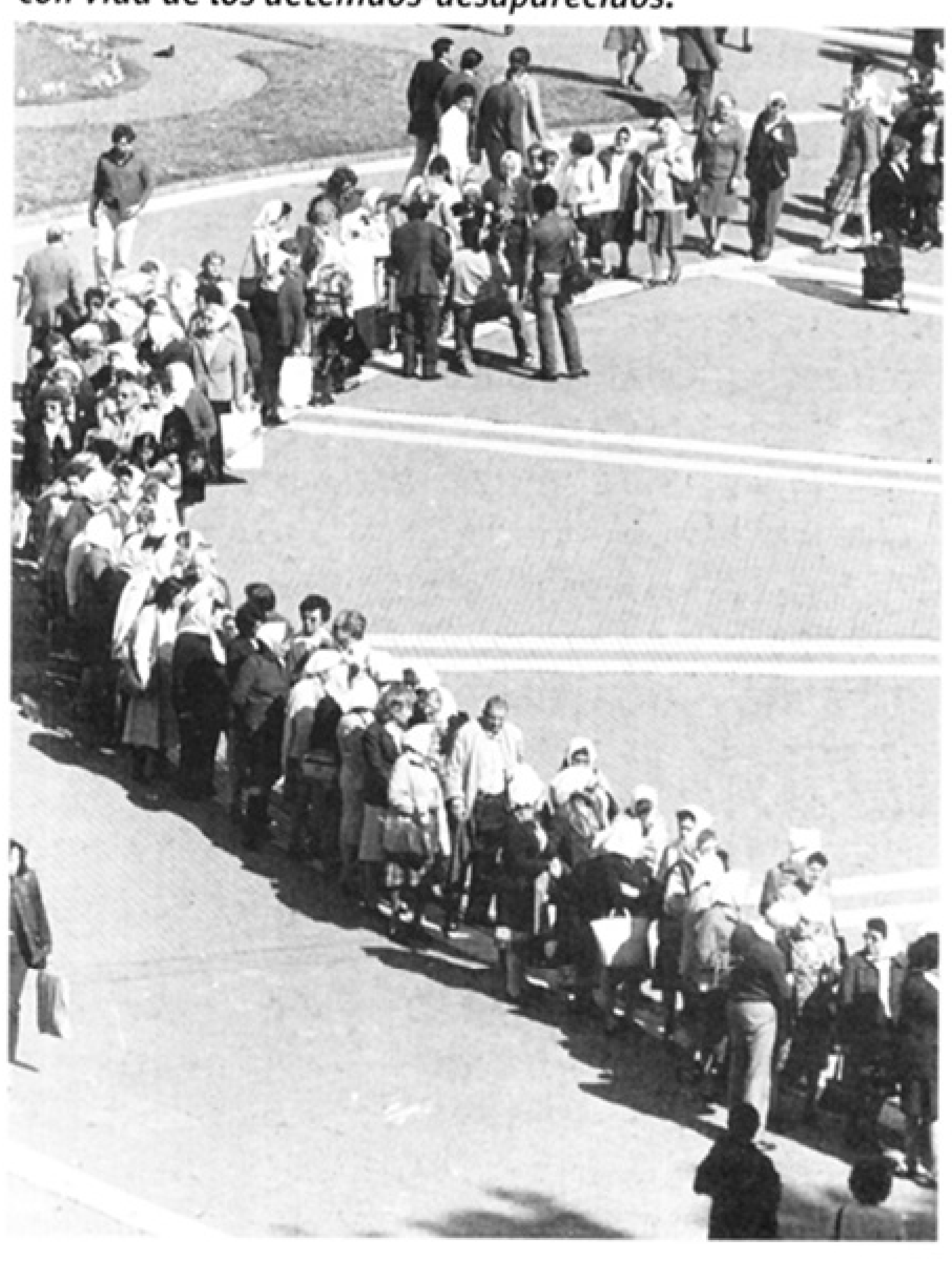
La consigna 'Aparición con vida' no es solo una consigna, sino un deseo y al mismo tiempo una acusación. No es una locura. Las madres sabemos perfectamente, aunque sea doloroso decirlo, que la mayoría de los desaparecidos fueron asesinados. Pero creemos que para todo el pueblo argentino pedir 'Aparición con vida' es lo más justo que podemos hacer todos, porque si no están con vida hay muchos responsables, y entonces ahí es donde la justicia tiene que actuar.[174]

El simbolismo que supone la utilización de esa consigna se encuentra oculta en la ausencia de cualquier tipo de aclaración, tanto en el texto como en el epígrafe, que permita ponerla en perspectiva.[175] Algo parecido sucede con la segunda frase que aparece en la fotografía, ya que la denuncia de los desaparecidos refiere a ciudadanos uruguayos, a pesar de que el epígrafe refiere a Buenos Aires. Teniendo presente que las editoriales cuentan con grandes archivos fotográficos propios, o al menos con la capacidad adquisitiva para comprar derechos autorales, resulta al menos extraño que la fotografía utilizada desplace la nacionalidad de las víctimas de la Argentina al Uruguay. Si bien en este caso la imagen no aporta un nuevo dato a la narración en sí, el epígrafe se refiere a la actualidad de las manifestaciones, lo que implica indirectamente una suerte de

puente entre eso que pasó y lo que aún pasa.

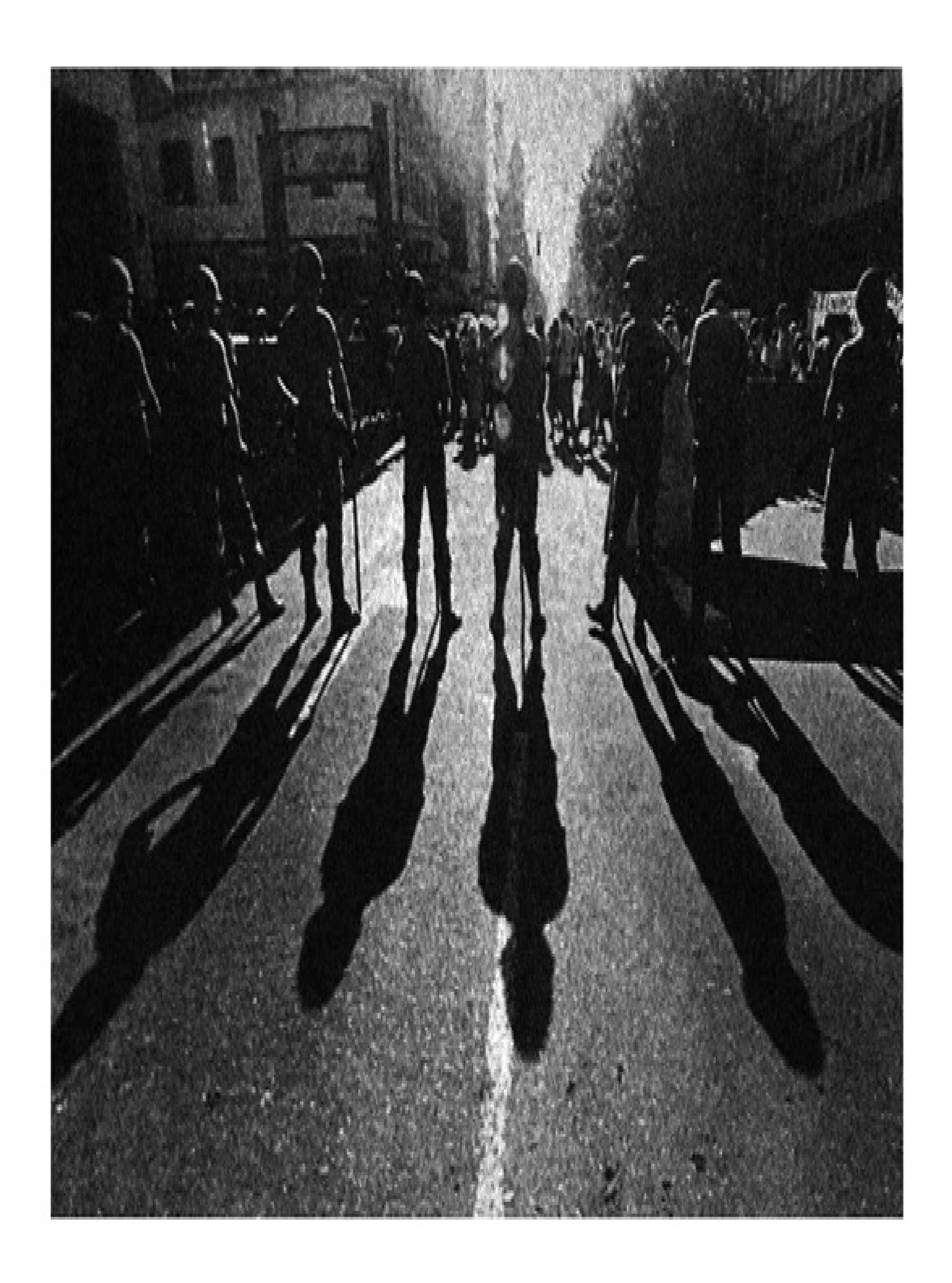
Por su lado, el libro de Bustinza y Grieco y Bravio de la editorial AZ, utiliza la siguiente fotografía:

*Un año después de la iniciación del Proceso, las Madres de Plaza de Mayo comenzaron a exigir la aparición con vida de los detenidos-desaparecidos.*



Esta imagen muestra una de las formas de protesta característica de las Madres de Plaza de Mayo, las rondas en la Plaza de Mayo. La cola es larga y el epígrafe señala las exigencias de este grupo, y al señalar la temporalidad de la protesta, expone que el uso del espacio público como parte de la estrategia de resistencia comenzó durante la dictadura. Sin embargo, el epígrafe y el texto que la acompañan no desarrollan los dos símbolos identificadores del movimiento que aparecen representados en la fotografía por los pañuelos blancos en la cabeza[176] y las rondas en la Plaza de Mayo.[177] Los pañuelos, que más tarde se convertirían en un símbolo internacional, simbolizaron la búsqueda de una identificación colectiva, a la vez que el reconocimiento de la sociedad y las autoridades en plena dictadura. Por otro lado, la protesta en forma de ronda, signó el reclamo vía la utilización regular del espacio público (el encuentro se efectuaría todos los días jueves). El objetivo, buscar un reconocimiento social que el gobierno les negaba y cobrar notoriedad.[178] Tanto los pañuelos blancos como la ronda a la Plaza de Mayo, son en términos de Gehrhard Paul, imágenes históricas que funcionan como marco de referencia. Sin embargo, en esta fotografía, la ronda está cortada a la mitad. Esto mismo dificulta, desde la perspectiva de un observador sin previo conocimiento, reconocer el potencial y las ausencias de esta imagen. A saber, que en primer lugar se trata de una ronda y que esto se debe al régimen dictatorial, el estado de sitio, la obligatoriedad de circular en las calles y la prohibición de reunirse en el espacio público. En segundo, que la ronda posee un determinado espacio y es frente a la Casa de Gobierno, la Casa Rosada. En efecto, el reclamo estuvo signado por nuevas formas de intervención en el espacio público, revistiendo de nuevas simbologías la protesta. Así se creó una nueva identidad colectiva de la resistencia también a nivel internacional. Todas cuestiones que no son posibles de percibir en la imagen y la información presentada en el libro.[179]

De diferente manera, el libro de Rins y Winter también publicado por la editorial Kapelusz, seleccionó una fotografía que, como señala el mismo epígrafe, permite percibir la presencia militar en las marchas:



La policía militar custodia una marcha de las Madres de Plaza de Mayo.

Esta fotografía refleja la tensión y el conflicto vivido en el espacio público. En ella se pueden ver a dos actores, los manifestantes en el fondo encarnados por las organizaciones de derechos humanos y los militares en el frente. A pesar de que no es casualidad que en el epígrafe aparezca que la policía militar "custodia" a las Madres de Plaza de Mayo, el contexto en el que se supone fue generada esta imagen indica todo lo contrario. Lejos de custodiar a las Madres, la presencia de los militares, por la forma en que están parados y los palos sobre los que se apoyan, representan más bien el clima de represión y control aplicado en realidad al conjunto de la sociedad.

La sociedad, en la misma línea que los libros de historia publicados en los 80, es representada tendencialmente como un todo, como una entelequia que adscribe o no a tal o cual política. Empero, a diferencia de la década anterior donde el discurso militar pregnante en los libros politizaba a la sociedad en un rol activo –harta de la violencia y a la espera de la salvación de los militares–, en los nuevos libros de Historia la sociedad aparece exenta de los conflictos sociales y políticos, cuando no engañada por el gobierno. Por ejemplo, por medio del campeonato Mundial de Fútbol realizado en la Argentina en 1978: "El gobierno asumió este hecho deportivo como una cuestión de Estado. Se quiso utilizar la auténtica pasión futbolera de nuestro pueblo para desviarlo de otras preocupaciones".[180]

A excepción de los libros de Recalde y Egger-Brass, Alonso y Di Tella, los cuales tematizan el consentimiento de la sociedad como sostén de la estructura militar, la introducción de las agrupaciones por los derechos humanos en las narrativas escolares facilitó el argumento de que la sociedad, como sujeto, no sabía de la existencia de los grupos comandos y de las desapariciones, ya que solo podían saber aquellos que tenían un familiar desaparecido. Este tipo de argumento posibilita la representación de una sociedad más bien homogénea, víctima de las tretas de los militares, que encuadra con la perspectiva propuesta sobre todo por el Nunca Más en los años 80 y sostenida en los 90, vía la "teoría de los dos demonios", en la cual la sociedad se caracteriza por su neutralidad, absorta y desinformada de la magnitud de los conflictos, en medio de un

enfrentamiento irracional llevado a cabo por extremos –izquierda y derecha–, padeciendo las consecuencias de una situación que la excede.

Sin embargo, en las narrativas sobre el desenlace final de la dictadura de los nuevos libros, la sociedad reaparece como parte fundamental del proceso, sobre todo cuando se refieren a la guerra de las Malvinas.[181] Al declararse la confrontación bélica es la misma sociedad la que adhiere a las políticas militaristas, manifestando su apoyo y patriotismo con el comienzo de la guerra. En efecto, la guerra de Malvinas aparece en algunos casos como una causa "nacional", "justa" e "histórica".[182]

Del mismo modo, la salida de los militares se vincula casi con exclusividad con la derrota de la guerra de Malvinas y el hartazgo y decepción de la sociedad por esta causa, ya que "Al día siguiente de la rendición, se organizó en Buenos Aires una violenta manifestación popular contra el gral. Galtieri, quien tuvo que renunciar un día después. La derrota de las Malvinas anunció el fin del gobierno militar". Este mismo argumento se encuentra en los libros de Vázquez de Fernández, Bustinza y Grieco y Bravio, Luchillo, Mérega y Rins y Winter. Como señala Julia Coria, la guerra de las Malvinas simboliza "el traspié imperdonable que conduce a la caída militar",[183] momento en el que se produce un quiebre entre la sociedad y los militares. En la mayoría de los libros es recurrente la sobrevaloración de la derrota de la guerra de Malvinas como la causa principal de la caída del gobierno militar, lo que a su vez genera, por decantación, un vacío en torno a otros factores. Sin embargo, el fracaso bélico concreto de esta empresa no lo es todo, las repercusiones a nivel mundial de los desaparecidos y las presiones del extranjero para aclarar esta situación, la crisis económica, las manifestaciones sociales y/o la amnistía, fueron hechos fundamentales. Como señala Vezzeti, todos estos factores demuestran la imposibilidad de la dictadura de generar las condiciones necesarias para garantizar su perpetuación en el poder.

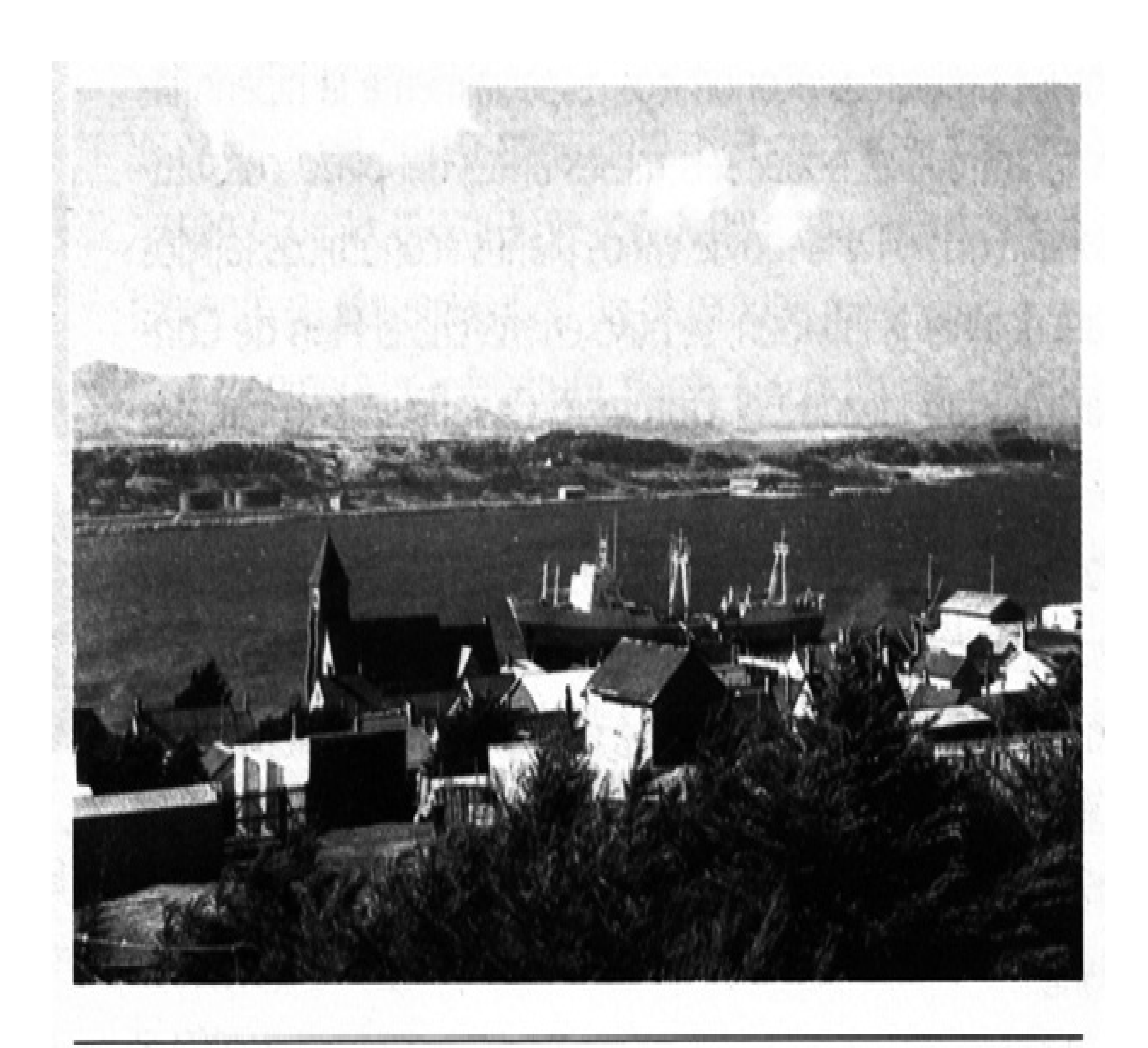
Del análisis de las imágenes utilizadas para representar la guerra de Malvinas en los libros de texto, pueden percibirse tres formas diferentes. La primera, utilizada en los libros de AZ, de Bustinza y Grieco y Bravio y en el de Luchillo de Kapelusz, muestra soldados en acción:



Efectivos de la Infantería de Marina. Estas tropas tuvieron preponderante actuación en el desembarco del 2 de abril.

Este tipo de imagen que muestra transportes de guerra, armas, uniformes y soldados en movimiento, invoca cuestiones del porte militar que resultan irrelevantes para pensar y realizar una crítica a la guerra de Malvinas y más importante aún, las consecuencias de la misma para la sociedad argentina y para quienes participaron en ella.

La segunda opción, utilizada en el libro de Vázquez de Fernández, incurre en la misma tendencia: la evasión de los conflictos alrededor de la guerra y sus consecuencias. Esta vez la editorial Kapelusz, optó por mostrar el paisaje de un lugar desconocido, aportando datos de las características geográficas:



El archipiélago (integrado por las islas Soledad y Gran Malvina e islotes menores) está situado a 500 kilómetros aproximadamente de las costas argentinas y comprende alrededor de 11.961 kilómetros cuadrados. Su población, de ascendencia inglesa o galesa, alcanzaba en 1982 las 1.800 personas, conocidas como *kelpers*. La ganadería ovina, la pesca y la agricultura son las actividades económicas fundamentales. Se afirma que en torno de las islas existen reservas de petróleo.

La tercera alternativa, elegida por la editorial Santillana en dos publicaciones distintas, fue presentar fotografías del anuncio de la guerra por el gral. Leopoldo Galtieri en la Plaza de Mayo repleta de manifestantes, simbolizando el apoyo del pueblo a la medida:



El general Leopoldo F. Galtieri anuncia la ocupación de las islas Malvinas desde los balcones de la Casa Rosada



Galtieri saluda desde el balcón de la Casa Rosada, 2 de abril de 1982. ¿Qué información te proporciona la foto? ¿Qué puedes inferir a partir de ella?

Si se comparan las dos fotografías[184] se puede ver cómo en el caso de la n° 2 el epígrafe que la acompaña ofrece un ejercicio central, utilizar la fotografía como fuente histórica y como tal, plausible de ser interpretada. Así, a diferencia de la fotografía n° 1 que en definitiva refiere al mismo momento histórico nombrándolo como una "ocupación", la n° 2 propone analizar la composición de la imagen proporcionando información en el texto que acompaña la fotografía como un espacio para pensar el apoyo de la sociedad en la guerra de Malvinas. En ambas imágenes, y en comparación con las anteriormente señaladas, es posible observar diferentes actores involucrados en la guerra, el gobierno y el pueblo, cuestión que imprime una dinámica al menos más realista sobre la empresa de la guerra y la sociedad argentina.

## *Reflexiones Preliminares*

Durante los años 90, el gobierno menemista intentó por medio de las políticas de la memoria "cerrar"[185] el pasado, para lo cual fue necesario construir y difundir determinadas representaciones sobre lo que había sucedido durante la dictadura militar, a saber: un enfrentamiento entre dos actores igualmente culpables que aún se debían un "mutuo perdón". Bajo el pretexto de encauzar el país hacia una estabilidad política aparente, que a su vez le permitiría a la sociedad reformular su estructura económica de acuerdo a las nuevas tendencias mundiales de corte neoliberal, el gobierno puso a disposición distintos recursos que le aseguraron al menos por unos cuantos años la hegemonización de las significaciones del pasado. Así, se estigmatizó todo aquello que supusiese una vuelta al pasado, ponderando en su discurso público la atención en el futuro en términos políticos, sociales y por sobre todo económicos.

Sin embargo, aunque dominantes, estas representaciones no fueron las únicas en

circular por el espacio público. A partir de la “autocrítica” de Balza, las confesiones de ex-torturadores y la aparición de la agrupación HIJOS, se revitalizaron ciertos debates impulsados y sostenidos en el tiempo por los organismos de derechos humanos. Los mismos conquistaron progresivamente con críticas furtivas y representaciones alternativas, diferentes espacios a fines de la década. El sociólogo Emilio Crenzel señala que parte de este impulso se debió a que “la memoria adquirió un status específico, independiente de la meta punitiva”.[186] Esta transformación se reflejó en la proliferación de instancias e iniciativas para la conmemoración, como archivos, museos e incluso disposiciones educativas que excedían el campo judicial. Lentamente se instalaron representaciones del pasado alternativas a la “teoría de los dos demonios” y la “pacificación nacional”. Principalmente aquellas que indicaban la sistematicidad de la represión militar y la imposibilidad de igualarla con la violencia ejercida por las organizaciones armadas, así como la incipiente y marginal discusión acerca del pasado militante de los desaparecidos.

En este contexto, se llevó a cabo una reforma educativa en concordancia con las nuevas vicisitudes del Estado liberal. Si bien la reforma se realizó en un clima muy complejo y recibió duras críticas, la participación de los historiadores profesionales marcó un quiebre muy importante, redefiniéndose cuestiones epistemológicas y conceptuales en cuanto a la enseñanza de la historia. Entre éstas se da un giro en la concepción del sujeto a quien esta disciplina se dirigía: un sujeto-alumno democrático como el nuevo paradigma organizador de la educación. Si bien existió una tendencia a reducir las prácticas democráticas a los mecanismos institucionales del Estado, la reforma educativa consolidó, mediante la renovación de la ciencia histórica, la representación del Proceso de Reorganización Nacional como un golpe de Estado. El mismo fue secundado por un juicio de valor acerca de las reiteradas interrupciones del orden democrático argentino. Ambas representaciones se hicieron insoslayables en las narrativas históricas escolares.

En consonancia con la reforma educativa, a pesar de que la Ciudad de Buenos Aires no adhirió a ella y que tampoco elaboró un nuevo programa de Historia que remplazara el de 1979, aun formalmente vigente, se llevaron a cabo, a finales de esa década, distintas iniciativas educativas respecto a la conmemoración de la dictadura militar en clase. La revitalización de los derechos humanos a partir de la segunda mitad de los años 90 sería un motor de este proceso. En un nivel curricular, la progresiva sanción de decretos y leyes institucionalizarían en la Ciudad de Buenos Aires, la condena al gobierno militar

basada mayoritariamente en la “teoría de los dos demonios”. Como se vio, esto ocurriría en el marco de una tensión entre el gobierno nacional y el gobierno de la ciudad.

En los años 90 tendría lugar un proceso de gran renovación editorial, que acompañaría el surgimiento y establecimiento de representaciones alternativas a las dispuestas en los libros circulados en los años 80, así como la incorporación de una nueva concepción de la historia. Sin embargo, las modificaciones implementadas variaron según la casa editorial, por lo que coexistirían distintas tendencias en los libros. Por un lado, se encontraban aquellos editados en dictadura y reimpresos durante los años 80 hasta 1995, los cuales serían publicados sin ningún tipo de actualización, replicando las posturas de las FFAA sobre la historia dictatorial. Por otro, la nueva tanda de libros editados por las mismas editoriales a partir de 1990 compartirían la representación del gobierno militar como un golpe de Estado. Incluso se valieron de términos como terrorismo de Estado, lo que implicó una condena explícita a ese período de la historia, constituyendo el punto de inflexión con la década anterior. No obstante, a excepción de dos libros de la editorial Aique y Mapu, la totalidad de las narrativas se sustentaron sobre el eje argumentativo de la “teoría de los dos demonios”. En este sentido, la disputa a estas representaciones portadas por los organismos de derechos humanos y círculos intelectuales no permeó los libros, a no ser excepciones puntuales y claramente marginales. Por el contrario, al igual que las representaciones dominantes que circularon en el espacio público, el reconocimiento de las desapariciones y la represión ilegal e incluso la utilización del concepto de terrorismo de Estado, fueron eclipsados por la misma lógica argumentativa basada en los excesos de una guerra. En ambos espacios dominaba una misma lógica de medios y fines. Según esta lógica, los métodos empleados por los militares, si bien erróneos, se habían constituido a partir de un determinado objetivo, la lucha contra la “subversión” y el restablecimiento del orden.

Sin embargo, se puede destacar que al igual que en el espacio público, convivieron en los materiales escolares representaciones diversas e incluso opuestas sobre la última dictadura militar. A pesar que la “teoría de los dos demonios” fue predominante, la diversidad de miradas muestra que todavía existía un campo de conflicto y de competencia no cerrado. En el mismo, las representaciones del pasado no se encontraron fijadas, ni los sentidos totalmente consensuados.

La radicalidad del recambio editorial estuvo en gran parte relacionada con las condiciones económicas que permitieron un incremento de la producción editorial con menores costos y mayores beneficios. No obstante, la renovación editorial, precisamente de contenidos, se vio fuertemente influenciada por el impulso de la reforma educativa, aunque no de manera formal ya que los contenidos estuvieron listos recién en 1997. Así, las nuevas concepciones historiográficas provenientes de la participación directa de los historiadores en la reforma educativa, la convocatoria de nuevos autores en la edición de los libros, sumado a los cambios en la coyuntura propia del país mediante las dinámicas del debate público y los consentimientos explícitos e implícitos sobre las interpretaciones del pasado surgidos de aquel, influenciarían enormemente la edición de nuevos libros y sus contenidos. La enorme transformación editorial que supuso un gran avance condenatorio en un momento de tanto repliegue y "olvido", sumado a la ausencia de un nuevo currículum, puede deberse a este clima de época y a un efecto retardado de incorporación del clima democrático de los años 80. Quizás como un efecto reactivo ante la impunidad y como un decantar social de la memoria consolidado desde los juicios y el Nunca Más, que no había llegado a plasmarse en los libros de texto de los años 80.

De este modo, el predominio de las representaciones del pasado impuestas por el gobierno nacional en función del olvido durante la década del 90, encontraría sus límites por un lado en la perseverancia de la lucha de los sectores ligados a los derechos humanos, por otro en el marco de la educación, y especialmente en la historia enseñada; mientras que el intento de cierre sería disputado por las iniciativas legislativas, así como por la renovación editorial. Las narrativas escolares legisladas, al igual que las plasmadas en los libros, si bien se sustentaron en los argumentos sobre la causalidad del conflicto armado alineados a la "teoría de los dos demonios", se constituyeron como los medios y, por lo tanto, funcionaron como los portadores de la condena del accionar criminal del Estado. Esta condena se convirtió en un consenso explícito, fortaleciendo la importancia de la construcción de una cultura cívico-democrática en el ámbito escolar.

1 Véase: GINZBERG, V.: "El pasado nunca muere". Puentes n° 3, 2001, pág. 32; LVOVICH, D.: "Historia reciente de pasados traumáticos. De los fascismos y colaboracionismo europeos a la Historia de la última dictadura argentina", en: LEVÍN, F., y FRANCO M. (eds.): Historia reciente, perspectivas y desafíos para un campo en construcción. Buenos Aires: Paidós, 2007, págs. 97-124; LVOVICH, D., y BISQUERT, J.: Op. Cit., 2008; JELIN, E.: Op. Cit., 2007;

JELIN, E.: Op. Cit., 2005; CERRUTI, G.: Op. Cit., 2001.

2 Entre ellos se encontraban altos jefes militares procesados y condenados que no habían sido beneficiados por las leyes de Punto Final y Obediencia Debida. Decreto n° 1002, en: BO n° 26.670, del 7 de julio de 1989; Decreto n° 1003, en: BO n° 26.672, del 11 de julio de 1989; Decreto n° 1004, en: BO n° 26.672, de 11 de julio de 1989 y Decreto n° 1005, en: BO n° 26.672, 11 de julio de 1989.

3 "Querían matarme aseguró Menem", en Clarín Internacional, 16 de diciembre de 1990; "Rebelión, indulto, corrupción y mujeres", en Página/12, 13 de diciembre de 1990.

4 "Los carapintada no serán indultados", en La Nación, 10 de enero de 1991.

5 JELIN, E.: Op. Cit., 2005, pág. 544.

6 Decreto n° 2741, en: BO n° 27.044, 03 de enero de 1991; Decreto n° 2742, en: BO n° 27.044, 3 de enero de 1991 y Decreto n° 2743, en: BO n° 27.044, 3 de enero de 1991.

7 El siguiente artículo ejemplifica cómo esta idea circulaba por los medios de comunicación y cómo el concepto de "subversivo" eran aún utilizado en el espacio público: "Fuentes confiables sostienen que ya está decidida la fecha y que se han elaborado los decretos con los indultos a los jefes militares y a los subversivos". "Menem firmará el 29 los nuevos indultos", en La Nación, 18 de diciembre de 1990; "Carlos Menem reclama arrepentimiento a terroristas y subversivos", en La Opinión, 2 de mayo de 1995.

8 Decreto n° 2741, en: BO n° 27.044, 3 de enero de 1991.

9 "Menem hereda hoy una Argentina en bancarrota", en El País, 08 de julio de 1989; "Menem casi anuncia la amnistía a los militares", en El País, 11 de julio de 1989.

10 Sobre la ilegitimidad del procedimiento Menem diría: "Ustedes se enteraran cuando ya estén otorgados." "Menem mantiene en absoluto silencio la fecha del indulto a ex jerarcas militares", en La Opinión, 17 de diciembre de 1990.

11 Idea repetida por Carlos Menen en sus discursos. Veáse, "La carta de Menem", en La Nación, 21 de julio de 1998; "Menem: 'Firmé los indultos para

cerrar una etapa de odios'", en Clarín, 14 de enero de 2007.

12 GÓMEZ, J. M.: "Eclipse de la memoria, política del olvido, la cuestión de los derechos humanos en una democracia no consolidada", Punto de Vista n° 36, pág. 2.

13 Sobre la fragmentación del movimiento de derechos humanos y la pérdida de la capacidad movilizatoria, véase JELIN, E.: Op. Cit., 2005, págs. 545-548.

14 Sobre el proceso de repatriación del cuerpo de Juan M. de Rosas y los intentos de rebautizar la Av. Monroe de la Capital Federal y un pueblo de la Provincia de Buenos Aires llamado Mitre por Rosas, véase GOEBEL, M.: Argentina´s Partisan Past, Liverpool: Liverpool University Press, 2011, págs. 178-179.

15 Sobre la relación entre la repatriación de Rosas y los indultos, véase: "El papel de Rosas, una polémica que no termina", en Clarín, 14 de noviembre de 1999; "Rosas y el juicio de la Historia", en La Nación, 6 de noviembre de 1999.

16 PEREYRA, A.: La relación de los adolescentes con la Historia reciente argentina. Un estudio exploratorio de la conciencia histórica entre estudiantes de escuelas medias públicas de la ciudad de Buenos Aires, Buenos Aires: FLACSO, 2007, pág. 60. Como parte de la reconciliación con Inglaterra, el 17 de noviembre de 1994 el gobierno de Menem decidió restituir la estatua de Canning, arrojada al río durante la dictadura. La misma fue colocada en Plaza Francia, en el centro de la ciudad.

17 El primer enfrentamiento sucedió el 2 de enero de 1991, cuando Videla tras ser liberado, en una entrevista reivindicó la lucha antisubversiva y criticó al gobierno. Tras estas declaraciones Menem no hizo esperar su respuesta llamándolo al silencio. "Indulta cuervos", en Página/12, 3 de enero de 1991.

18 "Menem cuestionó la marcha de las Madres porque ensucian la Plaza", en Página/12, 6 de diciembre de 1990; "Menem mantiene en absoluto silencio la fecha del indulto a exjerarcas militares", en La Opinión, 17 de diciembre de 1990.

19 JELIN, E.: Op. Cit., 2005, pág. 546. Sobre los debates en torno a la creación de la Ley 24.411 conocida como la Ley de Reparación sancionada finalmente en 1994, véase Discusión, Cámara de Diputados, Diario de sesiones 26 de octubre

de 1994 y la Ley n° 24.411, en: BO, 3 de enero de 1995.

20 Sobre las disidencias por parte del grupo de las Madres de Plaza de Mayo respecto a las reparaciones, véanse los discursos de esta agrupación publicados en VÁZQUEZ, I. y Madres de Plaza de Mayo: Historia de las Madres de Plaza de Mayo, luchar siempre, las marchas de la resistencia, 1981-2006. Buenos Aires: Ediciones Madres de Plaza de Mayo, 2007.

21 “La confesión”, en Página/12, 3 de marzo de 1995.

22 Según Feld estos testimonios simbolizaron el quiebre del “pacto de silencio” propio del accionar militar. La confesión de uno bastaba para poner de manifiesto que el accionar de los soldados no había sido producto de individuales –hecho asilado–, sino de un sistema organizado en el que todos se encontraban involucrados.

23 Hora Clave, conducido por Mariano Grondona, y Tiempo nuevo, conducido por Bernardo Neustadt, fueron los programas periodísticos centrales de este proceso. Cabe mencionar que la labor periodística de Neustadt fue parte del aparato de propaganda militar, por medio por ejemplo de su revista EXTRA. Asimismo, Mariano Grondona editaba Carta Política y trabajaba bajo seudónimos en la editorial Atlántida –entre otras revistas– todas publicaciones de la propaganda militar. Sobre la participación de ambos periodistas en la prensa, véanse: BLAUSTEIN, E, y ZUBIETA, M.: Decíamos ayer. La prensa argentina bajo el proceso, Buenos Aires: Colihue, 1998; CIANCAGLINI, S., y CERRUTI, G.: El octavo circulo. Crónica y entretelones del poder menemista, Buenos Aires: Planeta, 1992.

24 LVOVICH, D. y BISQUERT, J.: La cambiante memoria de la dictadura, discursos públicos, movimientos sociales y legitimidad democrática, n°4, Buenos Aires: Biblioteca Nacional, Universidad Nacional de General Sarmiento, 2008, pág. 59. Sobre las confesiones en televisión y la relevancia de las mismas en al ámbito público, véase: FELD, C.: “La construcción del “arrepentimiento”.“Los ex represores en la televisión”, Entrepasados n° 20/21, págs. 35-54, 2001; FELD, C.: Op. Cit., 2002.

25 La agrupación reclama la reconstrucción histórica individual y colectiva de sus padres, así como la de sus hermanos apropiados durante la dictadura militar, en busca de su identidad y la propia. Sobre el surgimiento y desarrollo de las

prácticas políticas de la agrupación, véase: http://www.hijos.org.ar/ (fecha de consulta 14 de septiembre de 2014).

26 Sobre la práctica del escrache y su marca física en el espacio público véase: TAYLOR, D.: "“You Are Here”, The DNA of Performance", Revista 46, 2002, págs. 149-170.

27 Los juicios por la verdad surgieron a partir de una presentación realizada por la APDH en abril de 1998 ante la Cámara Federal de La Plata. La presentación judicial se basó en una norma de la Corte Interamericana de Derechos Humanos que garantiza el esclarecimiento del paradero de la víctima a los familiares. Esto posibilitó, que a pesar de las leyes de la impunidad y las amnistías concedidas, se pudiesen investigar el destino final de las víctimas, aunque estos juicios carecerían de consecuencias penales para los responsables. “Desaparecidos: remiten oficios por la reapertura de causas”, en La Nación, 24 de abril de 1998.

28 “Habría una nueva imputación contra Videla y Massera”, en La Nación, 14 de julio de 1998; “Lugar común la muerte”, en La Nación, 1 de diciembre de 1999; “Analizan en Israel un pedido para juzgar a represores argentinos”, en Clarín, 21 de febrero de 2000. Sobre la presión internacional en el avance de los procesos judiciales, veáse: KALECK, W.: Kampf gegen die StraflosigkeitArgentiniens Militärs vor Gericht, Frankfurt a.M.: Politik bei Wagenbach, 2010.

29 Esto se debió en parte a su ubicación geográfica, en uno de los barrios más caros de la Capital Federal sobre la Avenida Del Libertador –ampliamente circulada–. Asimismo, el centro se encontraba a cargo directamente del ex-jefe de la marina, Emilio Eduardo Massera. Por último, la gran cantidad de sobrevivientes y la gran cantidad de detenidos que pasaron por la ESMA. Se estima que entre 1976 y 1983 pasaron por allí alrededor de 5000 personas detenidas-desaparecidas.

30 Para seguir el debate consultar el mes de enero y febrero de 1998 en los diarios de mayor tirada en Argentina: La Nación, Clarín y Página/12.

31 “Recurso judicial por la ESMA”, en Clarín, 13 de enero de 19998. “Dos fallos para no demoler”, en Clarín, 31 de enero de 1998.

32 Como señala Vázquez, algunas de sus consignas desde el comienzo de la lucha fueron “Aparición con Vida” y conforme al paso del tiempo, según las circunstancias se fueron transformando en “Juicio y Castigo a los Culpables”.

Como producto de las reformas del Estado, la desindustrialización y el consecuente desempleo y exclusión social característicos de los 90, las Madres fueron actualizando sus consignas en función de la coyuntura, como por ejemplo "El hambre es un crimen" o "Distribución de la riqueza ya". Sobre las consignas y formas de protesta véanse: GUZMÁN BOUVARD: Op. Cit., 1994; BRYSK, A.: The politics of human rights in Argentina, protest, change and democratization, Berkeley: University of California Press, 1994.

33 Ley n° 46, en: BO n° 514, 25 de agosto de 1998. Sobre la idea inicial de la construcción del Parque de la Memoria así como del proceso por medio del cual se llevó a cabo la convocatoria al concurso internacional de artistas para crear el paseo de esculturas, consultar Comisión Pro Monumento a las Víctimas del Terrorismo de Estado –Argentina– 2000 y www.parquedelamemoria.org.ar (fecha de consulta 15 de noviembre de 2011).

34 "Garzón admite una denuncia contra militares argentinos por genocidio y terrorismo", en El País, 29 de marzo de 1996; "Las Madres dan a Garzón pruebas 'claves' contra militares argentinos", en El País, 24 de mayo de 1997; "El juez Garzón detiene a Scilingo por su participación en la represión argentina", en El País, 8 de octubre de 1997; "Garzón amplía su investigación sobre el Plan Cóndor", en El País, 12 de mayo de 1998; "Garzón analiza el robo de bebés", en Clarín, 14 de abril de 1999.

35 "Menem dijo que las Fuerzas Armadas están sufriendo acoso judicial", en: Clarín, 28 de febrero de 1998.

36 La Alianza fue una coalición entre el Frente País Solidario (FREPASO) y la UCR, formada en 1997. Si bien las elecciones presidenciales las ganó un candidato de la Alianza, el poder real que este partido detentaba se encontraba fuertemente limitado. Las principales provincias como Buenos Aires, Santa Fe y Córdoba seguían en manos del Justicialismo.

37 Decreto n° 1.581, en: BO n° 27.286, 17 de diciembre de 2001.

38 Sobre la crisis 19/20 de diciembre, véase: FONTANA, E., y FONTANA, N.: 19 y 20, apuntes para el nuevo protagonismo social, Buenos Aires: de Mano en Mano, 2002; NOVARO, M.: Argentina en el fin de siglo, Buenos Aires: Paidós, 2009, págs. 553-616.

39 Se creó la maestría de Historia y Memoria en la Universidad de la Plata y

comenzaron con el proyecto Programa Jóvenes y Memoria en las escuelas medias de la provincia de Buenos Aires, así como dentro de su oferta se encontraban ciclos de cine y cursos de capacitación docente. En diciembre de 2002 se fundó el Museo de Arte y Memoria y se creó la revista Puentes, revitalizando los debates nacionales e internacionales acerca de la memoria. Véase: COMISIÓN PROVINCIAL POR LA MEMORIA: Op. Cit., 2001; "Un encuentro con la memoria", Puentes n° 4, 2001, págs. 96-97; "Un mapa en construcción", Puentes n° 5, 2001, págs. 96-97 y www.comisionporlamemoria.org (fecha de consulta 15 de noviembre de 2011).

40 COMISIÓN PROVINCIAL POR LA MEMORIA: Op. Cit., 2001, págs. 94-98; FEIERSTEIN, D.: Op. Cit., 2006, págs. 24-31; FEIERSTEIN, D.: Op. Cit., 2007; SIGAL, S.: Op. Cit., 2001, págs. 62-64; VEZZETTI, H.: Op. Cit., 2002, págs. 152-164.

41 Véase: ROMERO, L. A.: "Las raíces de la dictadura", Puentes n° 3, 2001, págs. 26-19; HALPERÍN DONGHI, T.: "Una Historia que se resiste a entrar en la Historia", en Clarín, 20 de marzo de 2001; RUIZ MORENO, I.: "El golpe fue consecuencia del peronismo", en Clarín, 21 de marzo de 2001; FERNÁNDEZ LÓPEZ, M.: "Proceso: el legado económico", en Clarín, 22 de marzo de 2001.

42 La autora se refiere al mundo después de Auschwitz como un símbolo a partir del cual se desarrolla un proceso de globalización de la importancia y el significado de la memoria en el mundo occidental, que también encontrará su asidero en la Argentina en forma de homenajes, monumentos, esculturas, murales, placas recordatorias, creación de espacios e instituciones hasta incluso el renombramiento de calles y la creación de archivos.

43 Si la misma se compara con las cifras de los años anteriores publicadas en el mismo diario, la diferencia es notable. En el 2000 asistieron unas 8 mil, en 1999 unas 5 mil y en 1998 unas 15 mil. "Una multitud contra el golpe en Plaza de Mayo", en Clarín, 25 de marzo de 2001; "Masivo repudio al golpe del 76", en Clarín, 25 de marzo de 2000; "Repudiaron el golpe de 1976", en Clarín, 25 de marzo de 1999; "Más de 15 mil personas marcharon a la Plaza", en Clarín, 25 de marzo de 1998.

44 En 1960 la matrícula de la escuela media era del 63,9%, en 1992 era del 39,3%. Información extraída del Primer Operativo Nacional de Evolución realizado por el Ministerio de Educación en 1993, en: DUSSEL, I.: El

currículum de la escuela media argentina. Tendencias y perspectivas para la integración en el Mercosur en los diseños curriculares provinciales, Serie Documentos e Informes de Investigación n° 152, Buenos Aires: PREDE-OEA-FLACSO, 1994. Sobre la baja calidad de los aprendizajes, véase POGGI, M.: "La problemática del conocimiento en la escuela secundaria", en: TENTI FANFANI, E. (ed.): Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso, Buenos Aires: Altamirana, 2003, págs. 105-137. Sobre problemas de exclusión y deserción escolar véanse MINUJÍN, A.: "¿La gran exclusión? Vulnerabilidad y exclusión en América Latina", en: FILMUS, D. (ed.): Los noventa, política, sociedad y cultura en América Latina y Argentina de fin de siglo, Buenos Aires: FLACSO, 1999, págs. 53-78; MANCOVSKY, V.: "La exclusión y el fracaso escolar, la relatividad de estos procesos en el modelo social argentino hoy", Propuesta Educativa n° 23, 2000, págs. 75-81; SOUTHWELL, M.: "¿Particular? ¿Universal? Escuela media, horizontes y comunidades", Propuesta Educativa n° 30, 2008, págs. 23-36. Sobre el impacto de esta crisis en la escuela media véase TEDESCO, J. C.: El desafío educativo, Buenos Aires: GEL, 1987; ALIETO, A., et al.: En busca de la escuela perdida. Educación, crecimiento y exclusión social en la Argentina del s. XXI, Buenos Aires: Instituto Di Tella-Siglo XXI, 2002.

45 Esta situación curricular fue denominada conceptualmente, por Ana Lía Fernández, Silvia Finocchio y Laura Fumagalli como "dispersión circular".

46 La creación de la escuela secundaria fue producto de una política fuertemente centralista y elitista del Estado Nacional. Con el correr del tiempo surgirían nuevas instancias institucionales como ser los gobiernos provinciales y el sector privado. Esta multiplicidad de instancias oficiales tuvo como correlato la superposición de autoridades sobre la secundaria, lo que significó diversas fuentes de financiamiento, así como variaciones de estructura y/o diferencias curriculares.

47 Entre 1992 y 1993, la jurisdicción de la Ciudad de Buenos Aires experimentó una gran expansión de la cantidad de los establecimientos educativos bajo su tutela, proceso que afectó a más del 50% de las escuelas secundarias, miles de docentes y alrededor de dos millones de alumnos.

48 El artículo 22 de la Ley de Transferencia disponía la actualización de los contenidos curriculares y la introducción de particularidades regionales. Ley n° 24.049, en: BO n° 27.299, 7 de enero de 1992.

49 Esta ley sancionada bajo un gobierno democrático continuaba la misma línea político-económica de desfinanciación indirecta efectuada por el gobierno militar, con la transferencia de las escuelas primarias de la jurisdicción nacional a la provincial, generando paradójicamente más escuelas y menos presupuesto en las provincias.

50 Los medios masivos de comunicación se constituyeron como elementos transformadores de la cultura de los jóvenes, ocupando un lugar privilegiado y socializador a la par que el núcleo familiar y la escuela.

51 TIRAMONTI, G.: Op. Cit., 2004, pág. 231. Sobre los cambios culturales en la Argentina en la década de los 90, véase: SARLO, B.; Escenas de la vida posmoderna, Buenos Aires: Ariel 1994; SARLO, B.: Tiempo Presente. Notas Sobre el cambio de una cultura, Buenos Aires: Siglo XXI, 2001; SEMÁN, P., y VILA, P.: "Rock Chabón e identidad juvenil en la Argentina neo-liberal", en: FILMUS, D. (ed.): Op. Cit., 1999, págs. 225-258; QUEVEDO, L.: "Política, medios y cultura en la Argentina de fin de siglo", en: FILMUS, D. (ed.): Op. Cit., 1999, págs. 201-224; MANCEBO, M.: "La sociedad argentina de los `90, crisis de socialización", en: FILMUS, D. (ed.): Op. Cit., 1999, págs. 177-200.

52 Sobre la transformaciones del sujeto-alumno, véanse QUEVEDO, L.: "La escuela frente a los jóvenes, los medios de comunicación y los consumo culturales en el siglo XXI", en: TENTI FANFANI, E. (ed.): Op. Cit., 2003, págs. 139-157; SOUTHWELL, M.: "Algunos sentidos de la juventud en la conformación del sistema educativo argentino", Anales de la educación común n ° 1/2, 2005, págs. 232-238.

53 DUSSEL, I.: Op. Cit., 1994, pág. 8. Sobre la necesidad de construir un nuevo paradigma de la educación, véase TIRAMONTI, G.: "El escenario político educativo de los 90", Revista Paraguaya de Sociología n° 96, 1996, págs. 27-37.

54 Ley n° 24.195, en: BO n° 28137, 5 de mayo de 1993. A pesar de que la ley fue sancionada en 1993 es recién en 1994 cuando comienza su gradual implementación a nivel nacional.

55 Sobre los avances y las limitaciones del proceso de transformación educativa, véase BRASLAVSKY, C.: "La reforma educativa en la Argentina, avances y desafíos", Propuesta Educativa n° 21, 1999, págs. 80-89. En este artículo la autora hace hincapié en la incorporación y retención debido al cambio de

estructura de los jóvenes en el sistema educativo, más concretamente en el tercer ciclo del EGB. En una clara posición contraria, véase PUIGGRÓS, A.: La otra reforma, desde la educación menemista al fin de siglo, Buenos Aires: Galerna, 1997, págs. 141-187; PUIGGRÓS, A.: "La educación básica y media en la Argentina de comienzos del siglo XXI", Aportes para el estado y la administración gubernamental n° 15, 2000, págs. 48-49; PUIGGRÓS A.: "Las deudas del secundario", en Clarín, 18 de marzo de 1998.

56 Hasta el momento, el ciclo escolar obligatorio era de 7 años (ciclo primario de 1° a 7° grado). La reforma extendió la escolaridad obligatoria a 9 años. Por lo tanto el E.G.B. se establecía como el ciclo obligatorio y el Polimodal como un ciclo optativo. Véase cuadro del anexo.

57 Finocchio señala que el debate de los noventa estuvo signado por el cuestionamiento surgido del enfrentamiento entre áreas vs. disciplina, cuestionando la pertinencia de esta medida en la estructura escolar argentina. Sobre el debate educativo, véase FINOCCHIO, S.: "La enseñanza de la Historia en el tercer ciclo de la E.G.B. Una aproximación a la compleja relación entre construcción del conocimiento y organización de los contenidos", Entrepasados n° 12, 1997, págs. 141–151; Academia Nacional de la Historia, Documento, 2000.

58 MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN/ CONSEJO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN, Estructura curricular básica para el tercer Ciclo de la E.G.B., 1995; Ministerio de Cultura y Educación de la Nación/ CONSEJO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN, Contenidos Básicos Comunes para el Polimodal, 1995; MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN/ CONSEJO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN, Contenidos Básicos Comunes para el Polimodal, 1997.

59 La reagrupación de las diferentes disciplinas originó que quien era profesor de Historia debía enseñar, sin formación previa alguna, Geografía, Sociología y Economía dependiendo del año. Esta situación provocó, en especial en el tercer ciclo del EGB, severos conflictos en el dictado de las materias, ya que la orientación con la que se dictaban las clases dependía casi exclusivamente de la especialidad en la que el profesor se había formado. Asimismo, se daba un proceso de descalificación profesional de aquellos docentes que enseñaban en la escuela media y fueron transferidos a la primaria y, viceversa, docentes de

escuelas primarias sin herramientas para entender a los adolescentes.

60 El Consejo Federal de Educación se encuentra integrado por los ministros de educación de cada provincia y lo preside el Ministro de Educación de la Nación. Fue creado en 1972 y se constituyó como el organismo de concertación en el que se debaten proyectos y lineamientos sin necesidad de pleno acuerdo.

61 Entrevista con Ariel Denkberg, en Buenos Aires, 5 de enero de 2009.

62 MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA/ DEVOTO, F.: Historia. Fuentes para la transformación curricular Ciencias Sociales II, Ministerio de Educación y Cultura, 1997; MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA/ ROMERO, L. A.: Historia. Fuentes para la transformación curricular Ciencias Sociales II, Ministerio de Educación y Cultura, 1997; MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA/ SEGRETI, C.: Historia. Fuentes para la transformación curricular Ciencias Sociales II, Ministerio de Educación y Cultura, 1997; MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN, Historia. Fuentes para la transformación curricular Ciencias Sociales I, 1997; MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN, Historia. Fuentes para la transformación curricular Ciencias Sociales II, 1997.

63 Los CBC constituyen una primera instancia que funcionarían con pautas comunes para todo el país. En base a ellos, los Ministerios de Educación provinciales debían planificar, organizar, administrar y supervisar los servicios educativos en sus territorios. Ley n° 24.195, en: BO n° 28.137, 5 de mayo de 1993.

64 Ministerio de Cultura y Educación de la Nación/ Consejo de Cultura y Educación de la Nación, Contenidos Básicos Comunes para el Polimodal, n° 2, 1995; Ministerio de Cultura y Educación de la Nación/ Consejo de Cultura y Educación de la Nación, Contenidos Básicos Comunes para el Polimodal, n° 3, 1997.

65 Academia Nacional de la Historia, La enseñanza de la Historia en la argentina, n° 11, 2001; Academia Nacional de la Historia, La enseñanza de la Historia en la argentina, n° 9, 2005a.

66 Ministerio de Cultura y Educación de la Nación/ Consejo de Cultura y Educación de la Nación, Contenidos Básicos Comunes para el Polimodal, n° 3, 1997.

67 El sentido del Polimodal era constituir un nuevo equilibrio entre la formación para el mundo del trabajo, en un sentido amplio, por un lado, y la formación técnico-profesional, por el otro.

68 Ministerio de Cultura y Educación de la Nación/ Consejo de Cultura y Educación de la Nación, Contenidos Básicos Comunes para el Polimodal, n° 9, 1997.

69 Ibídem n° 9, 1997.

70 Ibídem, 1997.

71 Entrevista con Ariel Denkberg, en Buenos Aires, 5 de enero de 2009.

72 Sobre la "Operación Independencia" como uno de los operativos de las FFAA efectuados bajo la autorización del gobierno democrático, véase ANGUITA, E.: La compañía de monte, Buenos Aires: Grupo Planeta, 2005.

73 "Bussi está más cerca del juicio político", en La Nación, 28 de febrero de 1998.

74 Entrevista con Ariel Denkberg, en Buenos Aires, 5 de enero de 2009.

75 Ministerio de Cultura y Educación de la Nación/ Consejo de Cultura y Educación de la Nación, Estructura curricular básica para el tercer Ciclo de la E.G.B., 8, 1995.

76 Ministerio de Educación y Cultura/ ROMERO, L. A.: Historia. Fuentes para la transformación curricular Ciencias Sociales II, 1997, pág. 11.

77 Sobre los cambios en la política en la década del 90, véase QUIROGA, H.: "La política en tiempos de dictadura y democracia", en: QUIROGA, H. y TCACH, C. (eds.): Argentina 1976-2006, entre la sombra de la dictadura y el futuro de la democracia, Rosario: Homo Sapiens, 2006, págs. 81-89.

78 "A diez años de la Carpa Blanca", en Clarín, 1 de marzo de 2007; "La controversia de la carpa blanca tuvo eco en la pantalla chica", en La Nación, 27 de diciembre de 1997; "CTERA convocaría a un paro nacional el 2 de abril", en Clarín, 24 de febrero de 1998.

79 Con esta ley se garantizó un fondo docente a nivel nacional, lo que supuso un aumento salarial, véase “La carpa blanca, cerca del adiós”, en La Nación, 17 de diciembre de 1999; “Luego de 1003 días los docentes levantaron la carpa blanca”, en Página/12, 31 de diciembre de 1999.

80 A modo de ejemplo, la aplicación generó grandes conflictos en la provincia de Neuquén. En esta provincia la resistencia del gremio docente fue muy fuerte, al punto tal que el proceso de implementación de la ley estuvo signada por reiteradas huelgas, e instancias de negociación (avances y retrocesos) con las autoridades provinciales que condujeron a la suspensión de su aplicación. Véase “Protestaron contra la reforma educativa”, en Clarín, 23 de mayo de 1998; “Los chicos vuelven a la escuela”, en Clarín, 2 de marzo de 1998; “Los problemas educativos en Neuquén”, en La Nación, 29 de agosto de 2000; “La educación, todo un problema”, en Clarín, 10 de febrero de 2002.

81 Información extraída del portal de la Ciudad de Buenos Aires, disponible en: www.buenosaires.gov.ar (fecha de consulta 22 de noviembre de 2011).

82 “Comienzos de clase, con reforma educativa”, en La Nación, 03 de marzo de 1996.

83 “Congelaron la reforma educativa porteña”, en La Nación, 10 de septiembre de 1996.

84 “Rechazó Decibe las críticas a la reforma”, en La Nación, 12 de septiembre de 1996. Asimismo en la entrevista realizada a la directora del área curricular del Ministerio Nacional entre 1987-1989, a la pregunta por la no adhesión de la CABA a la reforma contestó: “Mirá eso es un problema político de ellos, eso la verdad que me parece una estupidez no lograr un acuerdo”, entrevista con Beatriz Santiago, en Buenos Aires, 2 de enero de 2009.

85 Tras realizar una intensa y sistemática lectura de las circulares del Ministerio de Educación de la Ciudad que se encontraron disponibles en el archivo del mismo (1993-1999; 2002-2006), no fue posible encontrar ninguna circular que haga referencia a los contenidos de Historia o que al menos indique la derogación o corrección del programa de Historia de 1979.

86 Ordenanza Municipal n° 4.9192, en Boletín Oficial de la Municipalidad de Buenos Aires, 18 de noviembre de 1995.

87 Ordenanza n° 5.0834, en Boletín Oficial de la Ciudad de Buenos Aires (BOCBA) n° 56, 23 de octubre de 1996.

88 Decreto n° 1.109, en BOCBA n° 472, 24 de junio de 1998.

89 Artículo 3°, Ley n°355, en BOCBA n° 935, 04 de mayo de 2000.

90 Ley n° 546, en BO n° 1165, 3 de abril de 2001.

91 "Llevarán al cine una historia creada por estudiantes secundarios", en La Nación, 20 de septiembre de 2002.

92 Rodolfo Walsh dirigía la Agencia de Noticias Clandestina (ANCLA). Sobre la vida y militancia de Rodolfo Walsh, véase SEOANE, M.: Rodolfo Walsh, Caras y caretas, Buenos Aires: Fundación Octubre, 2007; REDONDO, N. S.: El compromiso político y la literatura, Santa Rosa: Amerindia, 2001; FERNÁNDEZ, J.: Rodolfo Walsh, entre el combate y el verbo, Guías básicas de lectura, Buenos Aires: LEA, 2005; MONTERO, H.: Rodolfo Walsh, los años Montoneros, Buenos Aires: Ediciones Continente, 2010.

93 "Solo 35 de 438 escuelas porteñas llevan nombres de mujeres", en La Nación, 10 de agosto de 2004.

94 Véase RUIZ NÚÑEZ, H. y SEOANE, M.: La noche de los lápices, Buenos Aires: Sudamericana, 2005; "En La Plata, otro testimonio sobre La Noche de los Lápices", en La Nación, 15 de octubre de 1998.

95 Decreto n° 314, en BO n° 28.865, 26 de marzo de 1998.

96 Esta información fue recogida de las entrevistas realizadas a docentes de Historia Argentina del nivel secundario de la Ciudad de Buenos Aires (2008-2009).

97 Véanse SEIVACH, Paulina: Las industrias culturales en la Ciudad de Buenos Aires, Buenos Aires: Centro de Estudios para el Desarrollo Económico Metropolitano (CEDEM), Secretaría de Desarrollo Económico, [en línea], disponible en: http//www.cedem.gov.ar/areas/hacienda/sis_estadistico/buscador.php?tipopubli=26&subtipopubli=3&titulo=&anio=&mes=&cfilas=50, (fecha de consulta, 22 de noviembre de 2011); BOTTO, Malena: "La concentración y la

polarización de la industria editorial”, en: DIEGO, José (ed.), Editores y políticas editoriales en Argentina, 1880-2000, Buenos Aires: FCE, 2006, págs. 210-213; INVERNIZZI, E. y GOCIOL, J.: Un golpe a los libros, Buenos Aires: EUDEBA, 2002, pág. 58.

98 Información extraída de Centro de Estudios para la Producción (CEP), 2005. Por medio de este proceso la editorial Sudamericana dejó de ser la empresa familiar de los López Llausás, fundada por un grupo de intelectuales argentinos en 1939, para pasar en 1998 a manos de la Multinacional Random House Mondadori, una fusión entre Random House perteneciente al holding Bertelsmann y Mondadori editorial italiana. A esta empresa a la cual también le pertenecen entre otras Lumen, Grijalbo y Plaza Janés, llegaría a fines de los años 90 a convertirse en el segundo líder mundial en edición de libros en lengua española. Asimismo a finales de la década, Emecé fue comprada por el grupo español Planeta que a su vez posee Seix-Barral, Ariel, y Espasa-Calpe, entre otras.

99 Un efecto colateral de la masiva importación de maquinarias e insumos fue el declive de “industrias conexas, como la producción de celulosa y papel” (GETINO, O.: El capital de la cultura. Las industrias culturales en la Argentina, Buenos Aires: CICCUS, 2008, pág. 72).

100 GETINO, O.: Op. Cit., 2008, pág. 60.

101 Información obtenida del documento elaborado por el CEP, 2005.

102 Secretaría de Cultura, Presidencia de la Nación: Boletín Informativo del Laboratorio de Industrias culturales, año 1, n° 1, 2006, 2.

103 Entrevista con Cecilia Alegre, en Buenos Aires, 19 de diciembre de 2008.

104 De las cinco editoriales que editan libros de textos de lenguas extranjeras, la totalidad pertenece a firmas europeas, mayoritariamente a Inglaterra.

105 Información obtenida del documento elaborado por el CEP 2005, completada con datos extraídos de las entrevistas realizadas en las editoriales Santillana, AZ, Kapelusz y Aique (2008-2009).

106 CORIA, Julia: “Concepciones acerca de lo social en los manuales de Historia. De la dictadura al temprano sigo XXI”, en: KAUFMANN, Carolina

(ed.), Los textos escolares en la Historia argentina reciente, Buenos Aires: Miño y Dávila, 2006, pág. 319.

107 Entrevista con Amanda Chellotto, en Buenos Aires, 28 de enero de 2009.

108 Entrevista con Cecilia Alegre, en Buenos Aires, 19 de diciembre de 2008; Entrevista con Beatriz Santiago, en Buenos Aires, 2 de enero de 2009; Entrevista con Graciela Valle, en Buenos Aires, 6 de enero de 2009.

109 Entrevista con Graciela Valle, en Buenos Aires, 6 de enero de 2009.

110 Entrevista con Cecilia Alegre, en Buenos Aires, 19 de diciembre de 2008.

111 Entrevista con Beatriz Santiago, en Buenos Aires, 02 de enero de 2009. Resulta interesante señalar el hecho de que el sector editorial se encuentra conformado por aproximadamente 300 editoriales, las cuales un 61,8% se encuentran localizadas en la Ciudad de Buenos Aires, el 17,3% en la Provincia de Buenos Aires y tan solo el 20,9% en el resto del país. Información obtenida del documento elaborado por el CEP, 2005.

112 Entrevista con Cecilia Alegre, en Buenos Aires, 19 de diciembre de 2008.

113 Entrevista con Cecilia Alegre, en Buenos Aires, 19 de diciembre de 2008; Entrevista con Beatriz Santiago, en Buenos Aires, 02 de enero de 2009; Entrevista con Graciela Valle, en Buenos Aires, 06 de enero de 2009. Entrevista con Amanda Chellotto, en Buenos Aires, 28 de enero de 2009.

114 Entrevista con Amanda Chellotto, en Buenos Aires, 28 de enero de 2009.

115 En la entrevista realizada a Beatriz Santiago de la editorial Aique, ella señala las dificultades en la elaboración de los nuevos libros, sea cual fuese la asignatura: “Yo te digo desde la editorial nos decían, hay que hacer un solo programa para lo que es el 1º año, que es el 7º grado de Biología y botánica, o Botánico y zoología, bueno cosas así mezcladas. No peor, a partir del 3º año se mezclaban Física y Química y lo daba un profesor, o de Física o de Química que no sabía nada de la otra materia. Eso te lo decían a vos, nosotros hacíamos grupos de profesores donde les mostrábamos el material, incluso con cámara gesell, ellos no me veían. Entonces te decían, sí la parte de Química está muy bien, pero yo voy a dar solo esto porque yo no soy profesor de Química. Era una materia que no se daba. Al año siguiente el chico tenía un profesor en Física pero

no en Química y pasaba lo mismo. Y además el profesor lo que te decía en 2º año que los chicos no vieron Física en 1º año, yo voy a tener que hacer el programa de 1º año, entonces quedaba siempre una parte que no la veían nunca". Entrevista con Beatriz Santiago, en Buenos Aires, 2 de enero de 2009.

116 Este será un factor interesante al analizar los cambios respecto a la historia reciente a la cual se le dedicaría una mayor atención, muestra de aquello es la superioridad numérica dedicada al período de la última dictadura militar.

117 JÁUREGUI, et al.: Historia 3, Buenos Aires: Santillana, 1990.

118 LUCHILLO, et al.: Historia 3: El mundo contemporáneo. Desde comienzos del siglo XIX hasta nuestros días, Buenos Aires: Santillana, 1995.

119 MÉREGA, et al.: Historia Argentina, Buenos Aires: Santillana, 1995.

120 Entrevista con Amanda Chellotto, en Buenos Aires, 28 de enero de 2009.

121 BUSTINZA, J. A., GRIECO Y BRAVIO, A.: Historia 3: los tiempos contemporáneos. Argentina y el mundo, Serie del Plata, Buenos Aires: AZ, 1995.

122 BUSTINZA, J. A., GRIECO Y BRAVIO, A.: Contemporaneidad, Argentina y el mundo. Una camino al siglo XXI, Serie Plata Hoy, Buenos Aires: AZ, 1998.

123 RINS, C. y WINTER, M. F.: La Argentina: una Historia para pensar 1776-1996, Buenos Aires: Kapelusz, 1997.

124 VÁZQUEZ DE FERNÁNDEZ, S.: El mundo, América, la Argentina: desde el siglo XV hasta fines del siglo XIX, Buenos Aires: Kapelusz, 1998.

125 DI TELLA, T.: Historia social de la Argentina contemporánea, Buenos Aires: Troquel, 1998.

126 En una entrevista realizada por el diario Clarín a Enrique Vázquez, él mismo señaló que el interés por elaborar nuevos materiales había surgido de la necesidad como docente de Historia de contar con un material actualizado que trabajara en profundidad el peronismo y los distintos aspectos socioeconómicos de la dictadura militar. Entrevista a Enrique Vázquez (historiador), "Hay escuelas que limitan el estudio de la historia reciente", en: Clarín, 11 de febrero

de 2007.

127 RECALDE, H. y EGGERS-BRASS, T.: Historia III. Argentina dentro del contexto latinoamericano y mundial (1810-1995), Buenos Aires. Mapu, 1996.

128 ALONSO, M. E., et al.: Historia: La Argentina del siglo XX, Buenos Aires: Aique, 1997.

129 Ambos libros fueron pioneros en trabajar la dictadura militar como un plan económico y político, explicando el establecimiento del neoliberalismo económico, la doctrina de la seguridad nacional, la coordinación con otras dictaduras latinoamericanas, las políticas regresivas y en paralelo la desindustrialización nacional.

130 Entrevista a Enrique Vázquez (historiador), “Hay escuelas que limitan el estudio de la historia reciente”, en Clarín, 11 de febrero de 2007.

131 Su edición también mereció un artículo en el diario Página /12: “Una Historia bien contada”, en Página/12, 13 de diciembre de 1997. Entrevista con Beatriz Santiago, en Buenos Aires, 2 de enero de 2009.

132 Esta información fue recogida de las entrevistas realizadas a docentes de Historia Argentina del nivel secundario de la Ciudad de Buenos Aires (2008-2009).

133 Entrevista con Roberto Elisalde, en Buenos Aires, 8 de enero de 2009.

134 Véase MONTES, G.: El golpe y los chicos, Buenos Aires: Ediciones Gramón-Colihue, 1996; CORREA, A.: “Los chicos quieren saber. Entrevista a la escritora Graciela Montes”, Puentes n° 2, 2001, págs. 80-82.

135 La editorial de la Universidad de Buenos Aires fue creada en 1958 y fue una de las más perseguidas durante la dictadura en el marco de un enfrentamiento cultural que llevaría al exilio, cuando no a la desaparición de trabajadores de la editorial, hasta la misma intervención por los militares.

136 Debido a la feria de libros usados y/o la compra venta de los mismos al interior de los establecimientos educativos o el paso de aquellos dentro un mismo núcleo familiar, permite suponer, aunque se haya reducido en esta década su durabilidad, que la circulación y el uso haya excedido el año de su última

edición.

137 Entrevista con Cecilia Alegre, en Buenos Aires, 19 de diciembre de 2008.

138 Entrevista con Amanda Chellotto, en Buenos Aires, 28 de enero de 2009.

139 JÁUREGUI, et al.: Op. Cit., 1990; LUCHILLO, et al.: Op. Cit., 1995; MÉREGA, et al.: Historia Argentina, Buenos Aires: Santillana, 1995; BUSTINZA, J. C. y GRIECO Y BRAVIO, A.: Op. Cit., 1995; BUSTINZA, J. C. y GRIECO Y BRAVIO, A.: Op. Cit., 1998; RINS, C. y WINTER, M. F.: Op. Cit., 1997; VÁZQUEZ DE FERNÁNDEZ, S.: Op. Cit., 1998; DI TELLA, T.: Op. Cit., 1998; RECALDE, H. y EGGERS-BRASS, T.: Op. Cit., 1996.

140 En la entrevista realizada a Enrique Vázquez, uno de los autores, diría: "(…) el terrorismo de Estado me parece que hay que verlo desde el 55, proceso de extranjerización de la economía, canalización de concentración económica, el armado del modelo neoliberal, esto ya lo podes rastrear por la época de Frondizi y Alzogaray como ministro. Hay un montón de pistas en la historia, ¿no?". Entrevista con Enrique Vázquez, en Buenos Aires, 3 de diciembre de 2009.

141 JÁUREGUI, et al.: Op. Cit., 1990, pág. 279; LUCHILLO, et al.: Op. Cit., 1995, pág. 200; MÉREGA, et al.: Op. Cit., 1995, pág. 273; RINS, C. y WINTER, M. F.: Op. Cit., 1997, pág. 472; VÁZQUEZ DE FERNÁNDEZ, S.: Op. Cit., 1998, pág. 336; RECALDE, H. y EGGERS-BRASS, T.: Op. Cit., 1996, pág. 192; ALONSO, et al.: Op. Cit., 1997, pág. 160; BUSTINZA, J. C, y GRIECO Y BRAVIO, A.: Op. Cit., 1998, pág. 278

142 BUSTINZA, J. C. y GRIECO Y BRAVIO, A.: Op. Cit., 1998, pág. 277; JÁUREGUI, et al.: Op. Cit., 1990, pág. 279; LUCHILLO, et al.: Op. Cit., 1995, pág. 273; MÉREGA, et al.: Op. Cit., 1995, pág. 273; RINS, C. y WINTER, M. F.: Op. Cit., 1997, pág. 472; VÁZQUEZ DE FERNÁNDEZ, S.: Op. Cit., 1998, pág. 330; RECALDE, H. y EGGERS-BRASS, T.: Op. Cit., 1996, pág. 192; ALONSO, M. E., et al.: Op. Cit., 1997, págs. 160-162.

143 BUSTINZA, J. C. y GRIECO Y BRAVIO, A.: Op. Cit., 1998, pág. 277.

144 VÁZQUEZ DE FERNÁNDEZ, S.: Op. Cit., 1998, pág. 330.

145 JÁUREGUI, et al.: Op. Cit., 1990, pág. 279; LUCHILLO, et al.: Op. Cit. 1995, pág. 200; MÉREGA, et al.: 1995, pág. 273; VÁZQUEZ DE

FERNÁNDEZ, S.: Op. Cit., 1998, pág. 336; RECALDE, H. y EGGERS-BRASS, T.: Op. Cit., 1996, pág. 192; ALONSO, et al.: Op. Cit., 1997, pág.160.

146 LUCHILLO, et al.: Op. Cit., 1995, pág. 273.

147 El libro de Bustinza y Grieco y Bravio, de la editorial AZ, manifiesta en reiteradas ocasiones algunas contradicciones. Si bien hace referencia a "los grupos guerrilleros" (1998, 278) en otras partes, pero aún dentro de las misma narrativas, utiliza términos como "la subversión" o "los subversivos", lo que manifiesta la disparidad de criterios al interior de un mismo libro.

148 VÁZQUEZ DE FERNÁNDEZ, S.: Op. Cit., 1998, pág. 330.

149 RINS, C. y WINTER, M. F.: Op. Cit., 1997, pág. 472.

150 VÁZQUEZ DE FERNÁNDEZ, S.: Op. Cit., 1998, pág. 336.

151 BUSTINZA, J. C, y GRIECO Y BRAVIO, A.: Op. Cit., 1995, pág. 244; BUSTINZA, J. C, y GRIECO Y BRAVIO, A.: Op. Cit., 1998, pág. 277.

152 ALONSO, et al.: Op. Cit., 1997, pág. 201.

153 Los ajustes económicos, como por ejemplo la devaluación de la moneda, llevados a cabo por el Ministro de Economía fueron denominados por la opinión pública en ese momento como el Rodrigazo. Sobre las medidas adoptadas y su impacto en la estructura económica argentina, véase RESTIVO, N. y DELLATORRE, R.: El Rodrigazo 30 años después. Un ajuste que cambió al país, Buenos Aires: Capital Intelectual, 2005, págs. 17-28 y 65-90.

154 JÁUREGUI, et al.: Op. Cit., 1990, pág. 271; MÉREGA, et al.: Op. Cit., 1995, pág. 275; RINS, C. y WINTER, M. F.: Op. Cit., 1997, pág. 476; DI TELLA, T.: Op. Cit., 1998, pág. 334; BUSTINZA, J. C. y GRIECO Y BRAVIO, A.: Op. Cit., 1998, pág. 280; VÁZQUEZ DE FERNÁNDEZ, S.: Op. Cit., 1998, págs. 336-337.

155 VÁZQUEZ DE FERNÁNDEZ, S.: Op. Cit., 1998, pág. 336.

156 BUSTINZA, J. C. y GRIECO Y BRAVIO, A.: Op. Cit., 1995, pág. 244.

157 BUSTINZA, J. C. y GRIECO Y BRAVIO, A.: Op. Cit., 1995, pág. 244;

BUSTINZA, J. C. y GRIECO Y BRAVIO, A.: Op. Cit., 1998, pág. 280.

158 MÉREGA, et al.: Op. Cit., 1995, pág. 277; RINS, C. y WINTER, M. F.: Op. Cit., 1997, pág. 477; DI TELLA, T.: Op. Cit., 1998, pág. 335; BUSTINZA, J. C. y GRIECO Y BRAVIO, A.: Op. Cit., 1995, pág. 244; BUSTINZA, J. C. y GRIECO Y BRAVIO, A.: Op. Cit., 1998, pág. 280; VÁZQUEZ DE FERNÁNDEZ, S.: Op. Cit., 1998, pág. 338; ALONSO, et al.: Op. Cit., 1997, pág. 233; JÁUREGUI, et al.: Op. Cit., 1990, pág. 273; LUCHILLO, et al.: Op. Cit., 1995, pág. 201; RECALDE, H. Y EGGER-BRASS, T.: Op. Cit., 1996, pág. 236.

159 ASTOLFI, J.: Op. Cit., 1982, pág. 173.

160 VÁZQUEZ DE FERNÁNDEZ, S.: Op. Cit., 1998, pág. 338.

161 MÉREGA, et al.: Op. Cit., 1995, pág. 278; RECALDE, H. y EGGER-BRASS, T.: Op. Cit., 1996, pág. 236; RINS, C. y WINTER, M. F.: Op. Cit., 1997, pág. 478; ALONSO, et al.: Op. Cit., 1997, pág. 229; BUSTINZA, J. C. y GRIECO Y BAVIO, A.: Op. Cit., 1998, pág. 281.

162 ALONSO, et al.: Op. Cit., 1997, pág. 255.

163 Entrevista con Enrique Vázquez, en Buenos Aires, 3 de diciembre de 2009.

164 BUSTINZA, J. C. y GRIECO Y BRAVIO, A.: Op. Cit., 1998, pág. 281.

165 RINS, C. y WINTER, M. F.: Op. Cit., 2000, págs. 477-478; BUSTINZA, J. C. y GRIECO Y BAVIO, A.: Op. Cit., 1995, pág. 244.

166 VÁZQUEZ DE FERNÁNDEZ, S.: Op. Cit., 1998, pág. 339.

167 LUCHILLO, et al.: Op. Cit., 1995, pág. 201; JÁUREGUI, et al.: Op. Cit., 1990, pág. 274; MÉREGA, et al.: Op. Cit., 1995, pág. 280; BUSTINZA, J. C. y GRIECO Y BRAVIO, A.: Op. Cit., 1995, pág. 244; BUSTINZA, J. C. y GRIECO Y BRAVIO, A.: Op. Cit., 1998, pág. 282; VÁZQUEZ DE FERNÁNDEZ, S.: Op. Cit., 1998, pág. 339.

168 BUSTINZA, J. C. y GRIECO Y BRAVIO, A.: Op. Cit., 1995, pág. 244.

169 ALONSO, et al.: Op. Cit., 1997, pág. 229.

170 RECALDE, H. y EGGER-BRASS, T.: Op. Cit., 1996, pág. 327.

171 ABOUT, I. y CHÉROUX, C.: Op. Cit., 2004, pág. 27.

172 VÁZQUEZ DE FERNÁNDEZ, S.: Op. Cit., 1998, pág. 341; RINS, C. y WINTER, M. F.: Op. Cit., 1997, pág. 478; DI TELLA, T.: Op. Cit., 1998, pág. 355; ALONSO, et al.: Op. Cit., 1997, pág. 265; RECALDE, H. y EGGER-BRASS, T.: Op. Cit., 1996, pág. 238.

173 CERRUTI, G.: Op. Cit., 2001, págs. 22-23.

174 JELIN, E.: Op. Cit., 1995, pág. 16.

175 Sobre las consignas utilizadas por las agrupaciones de derechos humanos, véase JELIN, E.: Op. Cit., 1995.

176 El pañuelo blanco fue un distintivo que remplazó a los pañales que usaban en un principio para hacer referencia a sus hijos y los bebés robados. A su vez los pañales habían remplazado los clavos que utilizaban en un comienzo para identificarse unas con otras y que refirió en un principio a un imaginario religioso: los clavos de Cristo.

177 Otro de los símbolos más significativos fue el uso de las siluetas con los nombres de los desaparecidos, representando paradójicamente la existencia del desaparecido otorgándole identidad física en contraposición a su desaparición. Véase: DÉOTTE, M.: “Desaparición y ausencia del duelo”, en: RICHARD, N. (ed.): Políticas y estéticas de la memoria, Santiago de Chile: Editorial Cuarto Propio, 2000, págs. 93–97; TAYLOR, D.: Disappearing Acts. Spectacles of Gender and Nationalism in Argentina´s Dirty War, Londres: Durham, 1997, págs. 183-222.

178 Así lo señalaría una de las madres fundadoras, Hebe de Bonafini: “Nosotras, nuestra lucha y nuestro dolor, los hicimos públicos y colectivos y juntas fuimos a un lugar público, la Plaza, para que nos viera todo el mundo” (BONAFINI, H.: “Vientres”, en: GELMAN, J. y LA MADRID, M.: Ni el flaco perdón de Dios. Hijos de desaparecidos, Buenos Aires: Planeta, 1997, pág. 55).

179 Por medio de su lucha y la simbología, las Madres de Plaza de Mayo se instituyeron como íconos de la resistencia también a nivel mundial, inspirando otros movimientos como en Latinoamérica, Palestina –conocidas como Woman

in Black–, y las madres de Yugoslavia, entre otras y extendiendo lazos de solidaridad.

180 BUSTINZA, J. C. y GRIECO Y BRAVIO, A.: Op. Cit., 1998, pág. 282.

181 Las publicaciones de Romero, De Amézola y Lorenz, trabajan específicamente sobre las formas en que el conflicto Malvinas ha aparecido en los libros de texto durante la historia argentina. Estos estudios no se dedican exclusivamente a los conflictos suscitados desde el último golpe militar, sino desde su primer aparición en la historia argentina como un problema de soberanía, coincidiendo en que el problema de la soberanía de la isla ha sido siempre pensado en los libros desde un argumento de continuidad de derechos, en los que la geografía juega un rol específico.

182 BUSTINZA, J. C. y GRIECO Y BRAVIO, A.: Op. Cit., 1998, pág. 283; LUCHILLO, et al.: Op. Cit., 1995, pág. 201; MÉREGA, et al.: Op. Cit., 1995, pág. 282; RINS, C. y WINTER, M. F.: Op. Cit., 1997, pág. 480.

183 CORIA, J.: Op. Cit., 2006, pág. 131.

184 Fotografía izquierda, n° 1: MÉREGA, et al.: Op. Cit., 1995, pág. 282; ALONSO, et al.: Op. Cit., 1997, pág. 276; Fotografía derecha, n° 2: RINS, C. y WINTER, M. F.: Op. Cit., 1997, pág. 480.

185 En relación a los indultos, Menem diría en una entrevista publicada en el diario La Nación: “(...) cerramos una triste etapa de la historia argentina. Clausuramos una puerta por donde entramos y por la que no había salidas. Está clausurada y pasa al arcón de los recuerdos”. Arturo Ortiz Sosa, “Perdonó el presidente Menem a los ex- comandantes del Proceso”, en La Nación, 30 de diciembre de 1990.

186 CRENZEL, E.: La Historia política del Nunca Más. La memoria de las desapariciones en la Argentina, Buenos Aires: Siglo XXI, 2008, pág. 154.

# 3. El nuevo siglo: ¿consenso sobre el terrorismo de Estado?

Las transformaciones de los sentidos del pasado a finales de la década del 90, provenientes de la perseverancia de la lucha de ciertos círculos militantes ligados a la causa de los derechos humanos, presentaron una fuerte oposición a las políticas de la memoria encaradas desde el gobierno menemista bajo el estandarte de la "reconciliación nacional". Las innovaciones en la enseñanza de la Historia impulsadas por la renovación editorial y las iniciativas del gobierno de la Ciudad de Buenos Aires a fines de la década introdujeron y consolidaron en las narrativas históricas la condena al golpe de Estado, en un contexto –paradójicamente– favorable al silencio. Pese a esto, el avance condenatorio sería sustentado tanto en el espacio público como en el ámbito educativo en base a la "teoría de los dos demonios". Así, la idea de iguales culpables y de los excesos constituyeron las representaciones dominantes de lo ocurrido durante la última dictadura militar.

Con el advenimiento del nuevo siglo, las iniciativas impulsadas por el gobierno de Néstor Kirchner producirían un vuelco en torno a los sentidos del pasado. Las representaciones del pasado sostenidas antiguamente por las organizaciones de derechos humanos terminarían por consolidarse como dominantes y oficiales, instalándose no solo en los debates públicos, sino también en los educativos. En este contexto de cambio, la enseñanza de la historia de la dictadura militar asumiría un rol muy importante dentro de las políticas del gobierno nacional a la hora de confeccionar las políticas de transmisión.

Este capítulo indagará los acontecimientos que lograron colocar al pasado como una prioridad de Estado, resultando de este proceso un vuelco en las representaciones que de él circularon a nivel oficial y que terminarían dominando tanto la esfera pública como el sistema educativo. En una primera parte, se expondrá el proceso de apropiación oficial de las representaciones anteriormente vehiculizadas casi de forma exclusiva por las agrupaciones de derechos humanos. Asimismo, se verá cuáles fueron las reacciones de las fuerzas de oposición y los conflictos que suscitó este cambio en distintos sectores de la sociedad. Dentro de la articulación de nuevas políticas de la memoria, el aspecto

educativo de la transmisión del pasado adquiriría una cierta preeminencia. Por lo tanto, en una segunda parte, se mostrará cómo fue que las representaciones asumidas por el nuevo gobierno se reflejaron en el nivel educativo y qué impacto tuvo este proceso en la confección de nuevos materiales escolares por el ministerio de Educación y actores privados ligados a los derechos humanos. En una tercera parte, se contextualizará la producción editorial de los libros elaborados que respondieron a los lineamientos formales de la reforma educativa de los años 90. Y finalmente, se expondrán las nuevas representaciones sobre viejos circulantes en los libros de texto de Historia argentina y el papel de los historiadores.

## *La "era K" y los derechos humanos*

El derrumbe del sistema económico plasmado en la crisis de diciembre del 2001, y el consecuente descreimiento en las instituciones, dieron lugar a importantes cambios en la Argentina. Dentro de esta nueva coyuntura tendría lugar la revalorización de lo político y la participación política, soslayadas por la primacía de la urgencia económica durante los años 90, así como un cambio del paradigma económico neoliberal.[1] En este proceso de recambio y recomposición social, política y económica, el gobierno y las políticas estatales en torno al pasado dictatorial tuvieron un gran protagonismo. Si bien desde finales de los años 90 existía un renovado interés sobre el tema, proveniente en gran medida de los organismos de derechos humanos, la asunción de Néstor Kirchner (2003-2007) a la presidencia generó un giro profundo y significativo sobre las representaciones del pasado, que más tarde continuaría con el gobierno de Cristina Fernández de Kirchner (2007-2015). Este vuelco terminó por oficializar la interpretación del pasado sostenida durante años por las agrupaciones de derechos humanos. La convergencia pública de las representaciones de estos grupos y el gobierno se hicieron cada vez más evidentes, especialmente cuando las políticas de la memoria dejaron de realizarse de forma aislada y comenzaron a constituir una política articulada y prioritaria del gobierno.

Néstor Kirchner asumió la presidencia el 25 mayo de 2003 con tan solo el 22%

de los votos.[2] Sin embargo, las medidas tomadas en sus primeros meses de gobierno y la consolidación de una rápida recuperación económica, revertirían este escaso apoyo.[3] Como señala Novaro, la política económica de Kirchner, sumada a una confrontación discursiva con los entes económicos internacionales contra la corrupción y su política respecto a los derechos humanos, le permitirían ganar la simpatía de amplios sectores, incluyendo aquellos progresistas no necesariamente peronistas.

En efecto, asumiría desde el inicio de su presidencia un marcado compromiso con la causa de los derechos humanos que se manifestaría en su primera medida, mediante la cual dispuso remover la cúpula militar comprometida con la represión dictatorial.[4] Así lo expresaría el día de su asunción ante el Congreso de la Nación: "Queremos a nuestras FFAA altamente profesionalizadas, prestigiadas por el cumplimiento del rol que la Constitución les confiere y por sobre todas las cosas, comprometidas con el futuro y no con el pasado".[5] Este acontecimiento auguraría el comienzo de una nueva etapa en la cual, el debate y las pugnas ya existentes por las re-significaciones del pasado adquirirían, con el correr del tiempo, un lugar central en la agenda política oficial.

A principios de agosto del mismo año, el Poder Ejecutivo impulsó el debate sobre la nulidad de las "leyes de impunidad" como una cuestión política en el Congreso. A diferencia de la derogación de estas leyes votadas en el Congreso en 1998, la iniciativa solicitaba la nulidad retroactiva de las mismas.[6] Finalmente, tras arduos debates y en pleno enfrentamiento al interior del bloque justicialista –entre la fracción menemista y kirchnerista–, tanto el Senado como la Cámara de Diputados se declararon a favor. Esto posibilitó que la Cámara Federal de Apelaciones reabriera las causas judiciales según lo considerara pertinente.[7] No obstante, sería recién en el 2005 cuando la Corte Suprema declararía la inconstitucionalidad de las leyes de Punto Final y Obediencia Debida, posibilitando la reapertura de antiguos juicios y la presentación de nuevas causas.[8] La nulidad de los indultos otorgados por Menem quedarían pendientes hasta el 2007.[9]

Por su parte, Kirchner tomaría la decisión de derogar el decreto de Fernando De la Rúa mediante el cual regía un principio de territorialidad, habilitando a la justicia argentina a decidir según el caso la pertinencia de la extradición.[10] Si bien con la anulación se permitía el tratamiento individual de las detenciones y extradiciones, una gran mayoría fuera y dentro del gobierno, prefería juzgarlos en el país a modo de revalorizar la justicia argentina. El favorable contexto legal

propiciado sobre todo por las presiones del Poder Ejecutivo, fue re-direccionando el rumbo de la política de Estado sobre la memoria. Si durante los años 90 el mismo había aparecido públicamente como mediador de un conflicto entre las FFAA y los grupos de derechos humanos, en el nuevo siglo redefiniría su rol haciendo explicito su interés por llevar los crímenes ante la justicia en lugar de perdonarlos.

Dentro de esta misma línea política, Eduardo Luis Duhalde fue designado como secretario de Derechos Humanos el 28 de mayo de 2003. Abogado, historiador, periodista y autor del libro El Estado terrorista argentino, su nombramiento contó con el aval de las distintas organizaciones de derechos humanos debido a su larga trayectoria en materia de defensa de presos políticos y su activa participación en la Comisión Argentina de Derechos Humanos (CADU) desde el exilio en España.[11] Una semana más tarde, los representantes de las diversas agrupaciones por los derechos humanos fueron recibidos por primera vez en el despacho presidencial.[12] Al término del encuentro, el Jefe de Gabinete Alberto Fernández señaló: “La impunidad es un problema fundacional de la nueva Argentina y nosotros tenemos una posición tomada”.[13]

La necesidad de componer nuevos consensos y de relacionarlos con la refundación de la Argentina tras la crisis de 2001 sería una de las razones que motivó y posibilitó el acercamiento entre el gobierno y los organismos de derechos humanos, quienes por primera vez se identificaron de forma pública con las medidas de un presidente.[14] Sin embargo, esta proximidad podría atribuirse también a la necesidad del gobierno de generar un apoyo que le permitiese superar la debilidad de la elección presidencial, estableciendo en ciertos círculos, alianzas permanentes. Es probable que esta hipótesis constituya una de las variables que permite explicar la convergencia de intereses en un momento determinado. Sin embargo, así esta proximidad haya sido producto de la instrumentalización política de determinadas causas históricas para fortalecer y ampliar la base de apoyo del gobierno, lo cierto es que con la llegada del kirchnerismo se erigiría una política estable de encuentro con las agrupaciones de derechos humanos, trasformando las representaciones oficiales y dominantes hasta el momento.

En este contexto de cambio, los actos del 24 de marzo de 2004[15] cobrarían una relevancia inédita. En el Colegio Militar de la Nación y dirigiéndose a los cadetes, el presidente dijo:

Recordar el 24 de marzo del 76 es una de las instancias más dolorosas y más crueles que le ha tocado vivir a la historia argentina. Tenemos que terminar definitivamente con los mesianismos. Definitivamente debe quedar bien en claro que el terrorismo de Estado es una de las formas más injustas y sangrientas que le puede tocar vivir a una sociedad. No hay nada que pueda habilitar el terrorismo de Estado y menos en las FFAA que deben ser el brazo armado del pueblo.[16]

Por primera vez desde la redemocratización, un presidente sostenía en un acto oficial que durante la dictadura militar el Estado había implementado el terror sistemático en la sociedad y que no había justificación para tal acción, rechazando de este modo la “teoría de los dos demonios”. Ese mismo día, y a diferencia de los pasados actos realizados históricamente desde el Congreso a Plaza de Mayo y convocados por las organizaciones de derechos humanos y organizaciones sociales y políticas, se realizó un acto frente a la ESMA convocado por el gobierno.[17] El acto fue presidido por el presidente quien en su discurso dijo: “Vengo a pedir perdón de parte del Estado nacional por la vergüenza de haber callado durante 20 años de democracia tantas atrocidades”.[18] Minutos más tarde se firmó un acuerdo para la creación del Instituto Espacio para la Memoria y para la promoción y defensa de los derechos humanos en el predio de la ESMA.[19] El presidente había realizado tiempo atrás un recorrido con los sobrevivientes, en un acto de re-apropiación por parte de las víctimas del espacio de tortura.[20] Tras su visita como sobreviviente de la ESMA, Lila Pastoriza diría;

La etapa actual es para mí totalmente inesperable del 24 de marzo de este año y de la recuperación de la ESMA, ocasión en la que se dieron una serie de hechos que son importantes más allá de alguna que otra polémica. Por un lado, la ratificación muy contundente de la responsabilidad del Estado en lo ocurrido, la condena al terrorismo de Estado sin atenuantes, la reivindicación de la militancia política de los años 70 –nunca había sido reivindicada como tal– y en el caso concreto de sobrevivientes de la ESMA que fuimos con el presidente Néstor Kirchner, un acto reparatorio como nunca habíamos tenido, ni siquiera

judicialmente habíamos sido citados alguna vez apara ir al lugar donde estuvimos secuestrados; más allá de indemnizaciones y otras medidas de reparación, entrar a la ESMA con el Presidente como representante del mismo Estado que hizo lo que hizo en este lugar, fue un acto muy importante para todos nosotros.[21]

Este acto resultó ser un hecho sin precedentes. Tanto los sobrevivientes como la agrupación HIJOS, con quienes el presidente compartió el escenario, estarían en el centro de atención.[22] En este contexto, compartir el escenario significaba reconocer social y políticamente a la agrupación, su lucha y sus reclamos, entre los que se encontraban la reivindicación política del pasado militante de sus padres, en contra de la representación de los desaparecidos como víctimas inocentes y en favor de una reconstrucción del significado de lo sucedido durante la dictadura militar. Este acto simbolizaba que la lucha por la resignificación de pasado también era una cuestión que debía abordarse de manera intergeneracional.

El espacio de la ESMA generó al interior de las agrupaciones de derechos humanos diversos interrogantes sobre el contenido y la forma en que debía crearse un espacio para la memoria. Divididos en dos grandes tendencias, aquellos nucleados alrededor de la Asociación de Ex Detenidos Desaparecidos (AEDD) proponían preservar el lugar como un espacio simbólico y testimonial; mientras que aquellos agrupados en torno al Centro de Estudios Legales y Sociales (CELS), proponían la multifuncionalidad del espacio y las combinaciones de proyectos culturales y educativos. En ambos casos, el interés declarado era construir un espacio para la memoria y vincular a la misma con proyectos de difusión y educación.[23] El debate en torno a su construcción manifestó la importancia y la dificultad de establecer un acuerdo en torno a la línea del pasado que aquel espacio debía representar.[24] Como señalan Lvovich y Bisquert, este debate expuso los problemas –políticos, didácticos, éticos, estéticos–, de elegir una de las memorias en discusión y convertirla “en guía de un relato que tendería a tornarse la representación hegemónica del pasado dictatorial”.[25]

Sin embargo, este notable giro en las políticas de la memoria radicalizó en muy poco tiempo las fracturas históricamente existentes.[26] Las posturas reivindicatorias del golpe de Estado cuentan con una larga trayectoria,

comenzando durante la dictadura misma, la temprana democracia y el menemismo, donde ellas habían encontrado una suerte de refugio ideológico y protección jurídica. Sin embargo, hasta este momento sus apariciones en la escena pública habían sido más bien aisladas. En este contexto, grupos como la Asociación de Familiares y Amigos de los Presos Políticos de Argentina[27] (AFyAPPA), o Argentinos por la Memoria Completa[28] cobrarían una mayor visibilidad, incrementando su poder de convocatoria.[29] Parte de las representaciones vehiculizadas por estos grupos es la apreciación de los militares involucrados en la represión ilegal y luego procesados por la justicia como "presos políticos", entendiendo que la tortura y los asesinatos fueron parte de la acción militar en defensa legítima del pueblo argentino.[30]

Este giro del gobierno traería conflictos con parte de la Iglesia católica a partir del 2005.[31] Los dichos del Obispo castrense[32] Antonio Baseotto y su referencia implícita a la metodología utilizada en los vuelos de la muerte, en una carta pública dirigida al ministro de Salud en relación a la despenalización del aborto, generó un gran conflicto con el gobierno que llegó a instancias judiciales por apología del delito y al Vaticano pidiendo su destitución.[33] En noviembre del mismo año, el Episcopado Argentino mostró su disconformidad con las políticas oficialistas mediante la elaboración de un documento que dio a conocer públicamente, advirtiendo que: "A veintidós años de la restauración de la democracia, conviene que los mayores nos preguntemos si transmitimos a los jóvenes toda la verdad sobre lo acaecido en la década del 70, o si estamos ofreciéndoles una visión sesgada de los hechos, que podría fomentar nuevos enconos entre los argentinos".[34]

Como la cita lo expresa, el Episcopado Argentino no solo consideraba imparcial la posición del gobierno frente a los hechos ocurridos en los años 70, sino que además lo consideraba peligroso. La reacción a este documento no se hizo esperar y tanto el gobierno como distintos grupos por los derechos humanos salieron al cruce, cuestionando la connivencia e incluso la complicidad entre la Iglesia y los militares durante la dictadura y la falta de autocrítica respecto a su accionar en esa época.[35] El crecimiento y afianzamiento de ciertos grupos como los anteriormente mencionados, y de las declaraciones hechas por parte de la Iglesia católica, constituyen tan solo algunas muestras del malestar ocasionado por el cambio producido desde el gobierno en nombre del Estado.[36] En el centro de atención del Estado se encontraría "la presencia del pasado militante y la represión dictatorial".[37]

Sobre el pasado militante, el historiador Alejandro Schneider señala que numerosos militantes setentistas ocuparon importantes cargos y que tanto éstos como el presidente Kirchner, no solo se inscribían discursivamente en la generación del 70, sino que además reivindicaban ese pasado ligándolo únicamente a la intención de esa generación por transformar la sociedad.[38] Así, lo expresaría Néstor Kirchner:

Formo parte de una generación diezmada. Castigada con dolorosas ausencias. Me sumé a las luchas políticas creyendo en valores y convicciones a los que no pienso dejar en la puerta de entrada de la Casa Rosada. No creo en el axioma de que cuando se gobierna se cambia convicción por pragmatismo. Eso constituye en verdad un ejercicio de hipocresía y cinismo. Soñé toda mi vida que éste, nuestro país, se podía cambiar para bien. Llegamos sin rencores pero con memoria.[39]

La fuerte asociación de Néstor Kirchner con las organizaciones político militares de la izquierda peronista en los 70 dispararía distintas reacciones.[40] La oposición diría que esa reivindicación sería parte de un esnobismo político, de querer haber sido parte, pero no haberlo sido verdaderamente. Asimismo, los sectores de derecha utilizarían su pasado político para advertir del peligro de un gobierno montonero. Sea como fuere, el progresivo auge de esta reivindicación llevó a que la condena al terrorismo de Estado se fundiera cuando no asimilara a la reivindicación de la militancia setentista, cuando ambos temas merecen una atención y reflexión relacionada entre sí, pero a la vez individual y específica.

A su vez, la selectividad e incluso los mecanismos mistificadores y románticos, ligados a la idea del sacrificio, de las representaciones del pasado militante en algunos casos, construiría “el mito incólume del desaparecido como mártir y héroe”.[41] Esta construcción sería acompañada por la falta de crítica de las formas de la militancia armada de los 70, soslayando el hecho de que para las distintas organizaciones armadas, “el apego de la democracia liberal” no había constituido “en su momento, parte del ideario de la juventud revolucionaria”.[42]

Este proceso mistificador fue en parte impulsado por la proliferación de ciertos libros de carácter testimonial de los años 90, los cuales no contaron con

perspectivas históricas analíticas.[43] Estas narrativas no lograron despegarse de ciertas idealizaciones acerca de la militancia armada, pero sí alcanzaron a restituir de manera pública los compromisos políticos que signaron los enfrentamientos armados de los 70, habilitando nuevas entradas para la politización del conflicto. También, permitieron ampliar ciertos horizontes temporales, al punto tal que incluso desde el plano judicial se decidió iniciar nuevas causas por hechos ocurridos en los años anteriores a 1976, encuadrándolos dentro de la misma definición jurídica del terrorismo de Estado. Tal fue el caso del procesamiento por la Masacre de Trelew en 1972.[44] A su vez, de una manera marginal, la idealización encontraría sus límites en el ámbito académico con el artículo de Oscar Del Barco publicado en el 2005, sobre las responsabilidades de índole ético-político de las muertes causadas por los grupos armados.[45] En el mismo año, Pilar Calveiro publicó Política y/o Violencia, libro en el que realizó un análisis crítico sobre la práctica militarista de Montoneros y la responsabilidad de la cúpula en el exterminio de sus propias organizaciones.

Como en los años 80 y 90, los debates sobre el pasado excedieron los ámbitos académicos y la prensa escrita, alcanzando el terreno de la televisión. Tal fue el caso de la novela Montecristo realizada en el 2006, emitida por el canal abierto Telefé en el prime time con una gran audiencia.[46] Desde la amistad y la traición abordó el tema de los desaparecidos y el robo de bebés, multiplicando el interés y las consultas de los jóvenes por su identidad.[47] Debido a este éxito, las Abuelas de Plaza de Mayo emitirían una miniserie sobre la apropiación ilegal de niños Tv x la Identidad, ganadora de un premio EMMY.[48] La proliferación y centralidad del tema "pasado dictatorial", se vio manifestada en distintas iniciativas culturales como Teatro x la Identidad,[49] conmemoraciones, esculturas, archivos, museos y placas recordatorias en centros clandestinos. A modo de ejemplo, la ministra de Defensa Nilda Garré autorizó en el 2006, en un proyecto conjunto con la Secretaría de Derechos Humanos de la Nación, la señalización de los establecimientos militares donde habían funcionado los centros clandestinos de detención, por medio de la colocación de placas recordatorias.[50] Ese mismo año con motivo del 30 aniversario del golpe, el Congreso aprobó un proyecto de ley impulsado desde el gobierno, de convertir el 24 de marzo, el Día Nacional de la Memoria, por la Verdad y la Justicia, en feriado nacional no laborable.[51] De este modo, la conmemoración de la dictadura militar en este día sería ineludible también en el ámbito educativo.

También con motivo del 300 aniversario se reeditó el Nunca Más, agregándose al viejo prólogo uno nuevo escrito por Eduardo Luis Duhalde en nombre de la Secretaría de Derechos Humanos de la Nación.[52] En el nuevo prólogo se plasmaba una vez más la decisión política del gobierno de alejar la “teoría de los dos demonios” de la perspectiva oficial, a fin de consolidar representaciones del pasado vinculadas principalmente a la condena de dos puntos, el terrorismo de Estado y la complicidad de ciertos sectores dominantes de la sociedad, quienes vieron en la dictadura militar la oportunidad de reformar según sus intereses la estructura económica, social y política argentina.[53] Sin embargo, el estudio de Crenzel señala ciertas falencias del nuevo prólogo, como ser, entre otras, la falta de condena a la violencia de la guerrilla negando la relación, aunque claramente diferentes, entre una violencia y la otra.[54]

La denuncia de complicidad y asociación basada en la representación del golpe militar como un golpe cívico-militar había sido sustentada hasta el momento por las agrupaciones de derechos humanos y algunos sectores de la investigación académica.[55] Sin embargo, la misma sería apropiada por la retórica estatal y llegaría a los medios vía la difusión de dos casos judiciales vinculados con el multimedio argentino Clarín. Una de ellas estaría vinculada a la supuesta adopción ilegítima de dos chicos por la dueña del multimedio, Amalia Fortabat de Noble; la otra, vinculada a la fraudulenta compra durante la dictadura militar, de la única empresa de papel prensa en el país, por el mismo multimedio junto a otros diarios argentinos como La Nación.[56] En ambos casos se cuestionaban los intereses de los grupos de poder económico asociados y beneficiados por la política militar, así como las redes civiles que hicieron posible, por ejemplo, las adopciones ilegales, constituyendo casos emblemáticos de la compleja trama y la avenencia de intereses al interior de la sociedad argentina.

Toda esta explosión –mediática, territorial y normativa– funcionó como multiplicador de los lugares de la memoria, otorgándole a las representaciones del pasado una relevancia en el espacio público hasta entonces inédita. Si bien a fines de los 90 comenzó una eclosión de la memoria, este conjunto de iniciativas impulsadas desde distintos sectores de la sociedad, avaladas y articuladas por la envestidura del Estado, institucionalizaron lo que antes aparecía como tendencia. Esto mismo derivó en lo que Lvovich y Bisquert denominaron como “hipermemoria” y una de las consecuencias negativas y perceptibles de este proceso fue la construcción de un mito basado en buenos y malos, estableciendo

también “una nueva división social, simple, maniquea”.[57] Esta fórmula binaria –buenos y malos– deja de lado la complejidad de los comportamientos humanos tal como lo señala el historiador Henry Rousso, que indicó que en el caso argentino, el deber de la memoria había perdido progresivamente su contenido convirtiéndose en un mandato moral por parte de militantes en contra del olvido y la adhesión a la condena de las violaciones de los derechos humanos, distorsionando en algunos casos los sentidos de la historia para lograrlo.

En síntesis, si en los 90 el eje económico había primado sobre el político, a partir de la crisis del 2001 la política volvería a ser parte de los debates, en los cuales las disputas por los sentidos del pasado dictatorial se constituirían como ejes centrales. La centralidad de este tema traería aparejado una especie de convergencia político-ideológica entre las representaciones sostenidas históricamente por las agrupaciones de derechos humanos y el nuevo gobierno. Temas como la militancia de los desaparecidos, el terrorismo infringido desde el Estado, las complicidades y asociaciones de diversos sectores de la sociedad en la construcción de un plan político y económico con las FFAA, se constituirían como las representaciones oficiales y dominantes que acompañaron el nuevo siglo.

Sin embargo, este giro en las políticas de la memoria provocó que desde distintos sectores de la sociedad se reavivaran las luchas irreconciliables sobre los sentidos del pasado. En un contexto donde los desafíos y la necesidad pos crisis de reconstruir económica, política y socialmente el país eran palpables, las discusiones sobre el pasado lejos de crear nuevos consensos que funcionasen como sentidos fundantes de la democracia, radicalizaron las pugnas entre las diferentes formas de ver el pasado, las cuales cobrarían una mayor visibilidad y adhesión en el espacio público.

## *La enseñanza de la Historia a principios del siglo XXI*

El conjunto de las políticas de la memoria expresaron el interés del gobierno no solo por revertir la impunidad desde el orden de lo punitorio y por lo tanto en el

nivel jurídico, sino también por facilitar mecanismos y espacios para la transmisión, como lo fue la creación del espacio para la memoria de la ESMA. Como señalan Lvovich y Bisquert, a pesar de las controversias suscitadas en torno a ello, el objetivo de aquella iniciativa fue la creación de un espacio para la apropiación de sentidos y reflexión crítica por parte de la sociedad.[58] De manera inversa a lo sucedido en los 90, el nuevo siglo revelaba un giro notable respecto al interés del gobierno por responder los interrogantes sobre el pasado dictatorial y generar impulsos que asegurasen los canales de transmisión entre generaciones. Este interés se hizo presente en el sistema educativo, mediante un giro en la política de la memoria educativa, que significó la producción de materiales escolares y el desarrollo de nuevos proyectos curriculares nacionales y de la Ciudad de Buenos Aires. Sin embargo, el cambio final llegaría a la Ciudad de Buenos Aires en el 2009 con la sanción del nuevo programa de Historia y el remplazo del programa sancionado en 1979.

El primer intento de renovación curricular en la Ciudad de Buenos Aires se inició en el 2003 durante la gestión de Daniel Filmus como ministro de Educación y de Aníbal Ibarra como Jefe de Gobierno. De hecho, ese mismo año Flimus sería nombrado por Néstor Kirchner como ministro de Educación de la Nación. Este proyecto curricular estuvo destinado a actualizar los programas de todas las asignaturas de 1° a 3° año de la secundaria y si bien el proceso comenzó en el 2003, fue recién en el 2005 que las escuelas adoptaron el currículum actualizado. La renovación curricular se llevó a cabo en orden progresivo y debido a causas que no se pudieron establecer, el proyecto de transformación fue suspendido, quedando pendiente la renovación de los programas para 3° año y por lo tanto la actualización del programa de Historia argentina aún de 1979.[59]

El segundo intento de renovación curricular surgiría por iniciativa del gobierno nacional. La vigencia de ciertos problemas en el sistema educativo argentino, como la dispersión curricular y las grandes diferencias educativas en todo el país, impulsarían un nuevo replanteo de reforma del sistema en su conjunto. Así, en el transcurso del 2006 el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación confeccionó un documento de distribución masiva a fin de generar debate entre las distintas instituciones e instancias escolares (docentes, directivos, padres y alumnos),[60] sobre los problemas surgidos del modelo educativo neoliberal. El resultado de este proceso fue la sanción de la nueva Ley de Educación Nacional a fines del 2006.[61] Esta ley se enmarcó dentro de una nueva tendencia en la política educativa, en la que se promovió una mayor

participación económica del gobierno nacional –como principal sostén– en el sistema educativo.[62] La aplicación de la misma no supuso un cambio en lo que respecta a la falta de normativas renovadoras del programa de Historia argentina, vigente en la Ciudad de Buenos Aires hasta el momento. Sin embargo, dispuso contenidos curriculares mínimos comunes para todo el país, entre los cuales se destacó un notable cambio respecto a la historia reciente:

(…) c) El ejercicio y construcción de la memoria colectiva sobre los procesos históricos y políticos que quebraron el orden constitucional y terminaron instaurando el terrorismo de Estado, con el objeto de generar en los/as alumnos/as reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos humanos, en concordancia con lo dispuesto por la Ley n° 25.633[63].[64]

En este mismo artículo figuraron otros puntos, como la causa de la recuperación de Malvinas, la igualdad, solidaridad y respeto entre los sexos y la consecuente eliminación de cualquier forma de discriminación contra la mujer, y el reconocimiento y respeto a la diversidad cultural de los pueblos originarios y sus derechos.[65] El contenido estipulado por la ley colocó en la agenda política educativa ciertos conflictos de la sociedad argentina soslayados en la reforma educativa de la década del 90. La utilización del término de terrorismo de Estado en los contenidos curriculares, significaba una clara intención del gobierno nacional no solo de otorgarle una nueva significación a lo ocurrido, sino de hacer pública y extensiva a todo el país su posición respecto a este tema.

Sin embargo, la renovación curricular y la reforma del programa de Historia argentina en la Ciudad de Buenos Aires recién llegaría a comienzos del 2009, bajo la gestión de Mauricio Macri como Jefe de Gobierno por el partido opositor al gobierno nacional, Propuesta Republicana (PRO), y de Mariano Narodowsky como ministro de Educación de la ciudad.[66] Desde la Dirección General de Planeamiento Educativo, Dirección de Currícula y Enseñanza, Dirección de Educación Media de la Ciudad de Buenos Aires, direcciones que cuentan con planta permanente de técnicos y, por lo tanto, en principio no partidarios, se inició un proyecto de reforma curricular que incluyó la renovación de todas las asignaturas de la escuela secundaria. El mismo pretendía sortear la situación

curricular del nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires, que a comienzos del 2001 contaba con 14 planes para el ciclo básico y 54 para el ciclo superior.[67] En razón de la diversidad vigente para el nivel medio, los nuevos programas propusieron tres modelos diferentes para cada asignatura escolar, desarrollados en función de la duración de los trayectos escolares. El trayecto escolar se encuentra compuesto por la cantidad de veces que los alumnos cursan una asignatura a lo largo de su paso por la escuela, contemplando el ciclo básico y el ciclo superior del secundario. En la asignatura de Historia, existieron entonces, tres tipos de trayectos, de tres, cuatro y cinco años contemplados para las modalidades de Bachillerato y Comercial de la Ciudad de Buenos Aires. La planificación curricular sería modificada en función de la duración de los distintos trayectos escolares.

Si bien Historia argentina se había enseñado por décadas en 3° año de la secundaria, la nueva organización proponía colocar esta asignatura en el último año de cada trayecto, implicando según las diferentes duraciones de los distintos trayectos, una variación en los contenidos pautados. Para el trayecto de tres años, se esperaba que en Historia argentina se enseñaran los procesos y acontecimientos históricos de fines del siglo XIX y del siglo XX de mayor relevancia a nivel internacional, continental y nacional. En el trayecto de cuatro años, los contenidos se orientarían al estudio de los procesos y acontecimientos característicos del siglo XX, propiciando el estudio articulado al ámbito internacional con especificidades sobre historia de Argentina y de América Latina. Por último, en los trayectos de cinco años se buscó orientar a los alumnos en la comprensión de procesos y acontecimientos característicos, desde la segunda Guerra Mundial hasta la actualidad, propiciando el estudio articulado de procesos del ámbito internacional y sus especificidades en Argentina y América Latina. Esta nueva estructura manifestaba las diferencias de profundidad y especificidad que suscitan los distintos trayectos. Mientras en algunas modalidades los alumnos debían abordar en clase un siglo entero, en otras tan solo debían ver los últimos cincuenta años de la historia argentina. Dadas las diferencias de tiempo con el que cada trayecto cuenta para trabajar el tema en el aula, es probable que la forma y la profundidad con la que se aborde la dictadura militar difieran de trayecto a trayecto.[68]

A pesar de las diferencias según la duración del trayecto educativo, los objetivos de los nuevos programas serían los mismos y se diferenciarían marcadamente, a su vez, de lo dispuesto hasta el momento de manera formal:

(...) una enseñanza de la Historia que busca favorecer la comprensión, la interpretación y la valoración de los procesos históricos y de los principales problemas de las sociedades, presentes y pasadas, de forma cada vez más compleja, explicativa y rigurosa en el marco del desarrollo de una conciencia socio-histórica y democrática. De este modo se busca colaborar con la formación paulatina de ciudadanos democráticos y solidarios capaces de ser actores reflexivos y críticos de la realidad social.[69]

El alumno para quien se concibió este programa de Historia fue considerado como un sujeto capaz de reflexionar de manera crítica su propia realidad, marcando una clara distancia con el sujeto-alumno postulado en los inicios de la enseñanza de la historia vinculado a la construcción de un sentimiento nacional, y al alumno que debía incorporar los valores democráticos en función de las necesidades económicas del mundo laboral como en los CBC de 1997.[70] Al partir de la idea de conformar un sujeto crítico capaz de interpretar por sí mismo los diferentes niveles de complejidad, las sociedades presentes y pasadas, la historia lejos de presentarse como un proceso acabado, figura más bien como un proceso que los alumnos, con la ayuda del docente, deben comprender e interpretar.[71]

Dentro de las innovaciones fundamentales se encuentran la renovación de las categorías de análisis y cambios a nivel historiográfico. Las categorías de análisis propuestas para analizar los cambios históricos son "las relaciones de poder y la diversidad sociocultural".[72] De esto se desprende que la categoría de conflicto sea parte necesaria del análisis de la historia así como de las distintas sociedades actuales. En cuanto a la forma de concebir la historia, los programas señalan lo siguiente:

Los últimos bloques de contenido de cada año o ciclo se refieren a cuestiones epistemológicas y metodológicas propias del conocimiento histórico y perspectivas historiográficas: las categorías temporales y la construcción de la temporalidad, las visiones y relatos de "los otros", las distintas escalas de análisis, las diversas perspectivas e interpretaciones en la construcción del

conocimiento histórico y la construcción de la historia del siglo XX, la memoria como construcción histórica y la historia como disciplina científica. Aunque se presentan en un bloque de contenidos específico, se plantea su enseñanza de manera articulada con los contenidos trabajados durante todo el ciclo colectivo.[73]

Dentro de las innovaciones metodológicas mencionadas en el párrafo citado, cabe resaltar la introducción de la memoria en la enseñanza de la historia como un hecho significativo y como una característica propia de esta época particular. El vínculo entre memoria e historia, tan discutido y trabajado en los ámbitos académicos, es llevado al aula, ya no en forma de debate, sino que ubicando a la memoria como una herramienta alternativa para construir el conocimiento histórico. Asimismo, en una línea de continuidad se mantuvo el estudio de la historia a nivel nacional y mundial conjuntamente, a fin de evitar visiones fragmentadas e inconexas, relacionando los múltiples niveles en los que la historia se desarrolla.[74] De este modo, se propuso un análisis multicausal de los acontecimientos, dando cuenta de la complejidad de los procesos históricos.[75] Si bien en la reforma educativa de los 90 y en la confección de los contenidos en 1997 fue posible percibir la impronta del cambio historiográfico en los contenidos, en este nuevo programa la perspectiva historiográfica aparece de forma explícita. La prescripción del uso de dos cuestiones discutidas, como son los aportes de la memoria en la historia o la historia oral, dan cuenta de la incorporación por parte de la escuela, de nuevos consensos sobre qué es la historia y cómo se construye la misma.

Los contenidos que refieren a la historia reciente figuran del siguiente modo:

Rupturas del orden constitucional y movimientos políticos y sociales en América latina y Argentina. Los contextos sociales y políticos en América Latina en 1960 y 1970. Movilización social y violencia política en Argentina. El terrorismo de estado en Argentina (1976-1983). La apertura democrática y la consolidación de la estabilidad constitucional (desde 1983 hasta la actualidad). Los movimientos en defensa de los Derechos Humanos. La herencia política y económica de la dictadura y los gobiernos democráticos frente a los problemas económicos. Nuevos actores de la vida política y nuevas formas de protesta social.[76]

La selección de ciertos términos, como por ejemplo terrorismo de Estado y los cambios en la argumentación desprendidos del orden en el que se enuncian los puntos, muestran de manera subyacente el cambio de posicionamiento político-ideológico frente a la última dictadura militar. Esto difiere enormemente de la falta de este punto en los CBC elaborados para el Polimodal en 1997. Si bien podría argumentarse que la pretensión de aquellos era la delimitación de pautas a grandes rasgos, aún, al comparar el nuevo programa con los CBC elaborado para el ciclo del EGB donde figuraban "Los grupos guerrilleros. La última dictadura militar. El autodeterminado Proceso de Reorganización Nacional. La violencia de los DDHH",[77] puede verse una notable diferencia, al menos política. La utilización "de movilizaciones sociales y violencia política" difiere del programa de 1979 donde los mismos actores eran representados como la "subversión marxista", o en la de los 90 como "grupos guerrilleros". Esta nueva representación de los distintos actores involucrados en la Argentina de los 70, explicita que los movimientos sociales no constituían necesariamente un sinónimo de violencia política. La diferenciación anulada bajo la "subversión marxista" y la reducción del movimiento social de los 70 a las "guerrillas", es representada bajo una constelación más compleja, en la que la mención de la violencia política posibilita un debate y cuestionamiento sobre el rol de las agrupaciones armadas en la escalada de violencia de esta década, así como también la violencia infringida por la Triple A.

Asimismo, la dictadura militar no aparece como un golpe de Estado más dentro de la larga trayectoria de rupturas democráticas en Argentina, sino como un hecho cuyas influencias ha dejado una herencia política y económica en la sociedad actual. Desde esta perspectiva, la introducción de la dimensión económica en el análisis de la dictadura, anteriormente postergada, constituye un eje clave para trabajar sobre la relación entre la implementación de una plan sistemático de exterminio y la implementación de un plan económico de corte neoliberal por las FFAA. La enunciación de la herencia económica supone un panorama explicativo más amplio y complejo que conecta el presente con el pasado. De este modo, la enseñanza de la historia no se subsume a los cambios políticos, sino a las variadas dimensiones que los procesos históricos presentan. Igualmente, la inclusión de los nuevos actores de la vida política y la protesta social implican una legitimación del accionar en el espacio público de otros grupos sociales, cuya existencia se explica en parte por las consecuencias económicas del terrorismo de Estado. Implícitamente existe una validación de la

protesta como instrumento para mostrar disconformidad, contraponiendo la protesta social –como parte de una democracia de participación y acción– a una democracia entendida solamente desde su institucionalidad. Esto mismo es lo que indica una perspectiva de continuidad en los procesos históricos argentinos, ya que la ruptura del orden constitucional no puede ser explicada sin la movilización social y política en Argentina, el contexto latinoamericano e incluso mundial en las décadas del 60 y 70, lo que coloca al golpe de Estado en perspectiva y dentro de un contexto histórico, evitando una versión fragmentada de la historia.

A pesar de que, como se mencionó, estas modificaciones fueron alboradas por equipos técnicos que en principio se encuentran desligados de ciertas afiliaciones partidarias dentro de los ministerios, el hecho de que haya sido el partido PRO, opositor al gobierno nacional, quien haya aprobado definitivamente este cambio, también denota el grado de consenso y aceptación de ciertos puntos –a esa altura– insoslayables, sobre los sentidos y las representaciones del pasado dictatorial. El origen de esos consensos base, cada vez más consolidados, puede rastrearse en función de nuevas tendencias educativas de distinta índole preexistentes, que impulsaron el trabajo y la enseñanza de la última dictadura militar en clase. Así, los materiales oficiales e iniciativas de especialización docente constituirían el primer impulso. Si bien no poseían carácter prescriptivo, sí poseían rango curricular en tanto fueron gestionados, directa o indirectamente, por el Ministerio de Educación y por ende influenciaron los procesos de enseñanza. Como parte del currículum ampliado, estos dispositivos educativos poseen especial importancia en el caso de la Argentina, debido a la descentralización y la reforma educativa. Desde entonces, la estrategia del Ministerio de Educación de la Nación se ha basado ante todo en la creación de dispositivos alternativos de intervención, como el programa “A 30 Años del golpe”, referido a la dictadura militar. Así, desde el ámbito oficial y/o actores extra-oficiales y/o ambos en conjunto, se gestionaron distintos materiales escolares, que si bien no fueron elaborados para la enseñanza de la historia con exclusividad, tuvieron como consecuencia la consolidación de iniciativas educativas que promovieran la enseñanza de la historia de la última dictadura militar en el aula.

Específicamente el año 2006, con motivo del 30 aniversario del golpe y en concordancia con los grandes cambios sobre la prioridad de este tema en la esfera pública, desde el Ministerio de Educación de la Nación se pusieron en marcha distintos proyectos a fin de generar los recursos necesarios para la

efectiva inclusión de nuevos contenidos por vías alternativas. Así, en el marco del programa "Educación y Memoria", proliferaron iniciativas de formación docente y materiales pedagógicos elaborados por el Ministerio de Educación de la Nación en conjunto con distintas secretarias y direcciones, tanto de la Nación como de la Ciudad de Buenos Aires.

El programa "A 30 años del golpe", a cargo de la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente del Ministerio de Educación, constituyó uno de los proyectos disparadores de la nueva tendencia en la política educativa, programa para el cual se configuró un equipo especial de jóvenes especialistas en educación e historiadores, cuyo objetivo fue la promoción del debate y la reflexión entre docentes y estudiantes, para lo que contó con diferentes iniciativas.[78] Una de ellas fue la muestra itinerante Educar en la memoria para construir el futuro, la cual recorrió tanto el país como el extranjero, y cuyo objetivo fue transmitir a la sociedad y particularmente a los docentes, "la necesidad de educar en la memoria de hechos traumáticos para las sociedades de todos los tiempos, como paso necesario para construir el futuro".[79] Otra iniciativa fue la publicación del libro 30 Ejercicios de la memoria,[80] en el cual participaron escritores, poetas, educadores, periodistas, artistas plásticos y actores, entre otros, que eligieron una imagen significativa del pasado para desarrollar un texto breve, como un ejercicio personal de la memoria. Este libro fue distribuido gratuitamente en todos los establecimientos del país. El programa confeccionó distintos materiales, como por ejemplo afiches para trabajar en clase y una página web que ofrecía recomendaciones sobre material bibliográfico, películas, canciones, fotos y guías, para la utilización de medios audiovisuales en clase.[81]

De este mismo proyecto surgió el programa "Educación y memoria: Entre el pasado y el futuro. Los jóvenes y la enseñanza de la historia reciente". Ante todo, este proyecto se focalizó en la formación docente como el eslabón primordial para la transmisión de una reflexión crítica sobre el pasado. A pesar de que los ejes temáticos del proyecto giraron en torno a ciertos conflictos de la historia argentina, como la lucha por la vigencia de los derechos humanos en vísperas del Bicentenario, memorias de la dictadura, Malvinas: sentidos en pugna, el equipo de coordinación incluiría la enseñanza del Holocausto como cuarto eje.[82] La inclusión de este último eje temático expresa una cierta tendencia, proveniente de los círculos académicos argentinos, por relacionar ciertos aspectos de la última dictadura militar con la Shoá. En el 2007 el sociólogo Daniel Feierstein se convertiría en el referente de esta tendencia con la

publicación de su libro El genocidio como práctica social. Entre el nazismo y la experiencia argentina. Sin embargo, este tipo de análisis comparativo encontraría también sus opositores en el círculo académico, como lo fue el caso de Romero.[83] A pesar de las posiciones encontradas respecto a este tema, existe un cierto consenso educativo sobre la utilidad de universalizar ciertos hechos históricos en función de la enseñanza de los derechos humanos. En este sentido, los derechos humanos como conquistas sociales y por lo tanto, como producto de la acción humana, posibilitan, más allá de un hecho puntual, discutir y reflexionar sobre nociones de responsabilidad y participación en la escuela.[84]

En el marco de este proyecto se desarrollaron distintos encuentros y seminarios regionales y nacionales. Una de las convocatorias más relevantes fue producto del seminario “Entre el pasado y el futuro; los jóvenes y la transmisión de la experiencia argentina reciente”, realizado en noviembre de 2006. Los resultados de este encuentro se plasmaron en el libro Seminario 2006: Entre el pasado y el futuro; los jóvenes y la transmisión de la experiencia argentina reciente, publicado por el Ministerio de Educación en el 2007, también de distribución nacional y gratuita.[85] Respecto a los docentes, el mismo equipo del programa “A 30 años del golpe”, junto con la Secretaría de Derechos Humanos de la Ciudad de Buenos Aires y el Ministerio de Educación Nacional, organizó un concurso de monografías para los estudiantes de los Institutos de Formación Docente de todo el país.[86]

Desde el Ministerio de Educación también se impulsó la labor conjunta en la producción de materiales educativos con entes no estatales, como las organizaciones por los derechos humanos. Tal fue el caso de Memoria Abierta,[87] Abuelas de Plaza de Mayo,[88] y Madres de Plaza de Mayo,[89] con quienes elaboraron materiales de distribución gratuita para todo el país. Por su lado, Memoria Abierta ofreció en forma conjunta con el Centro de Pedagogías de Anticipación (CEPA) –escuela de capacitación docente de la Ciudad de Buenos Aires–, cursos de formación docente sobre temas relacionados a la dictadura militar. Desde el 2003 en adelante, se ofrecieron en las distintas sedes del CEPA, ubicadas en todos los barrios de la ciudad, cursos de verano intensivos y regulares sobre la historia reciente, dictados en su gran mayoría por integrantes de las organizaciones de derechos humanos.[90] Dentro de los cursos y cátedras abiertas, en el segundo cuatrimestre de 2005, se dio inicio a un concurso de ensayos sobre las relaciones entre los argentinos y la memoria colectiva para docentes, con motivo del 30 aniversario de la dictadura militar.[91]

El 4 mayo de 2006, el Jefe de Gobierno porteño Jorge Telerman, el secretario de Educación de la Ciudad Alberto Sileoni, el ministro de Educación de la Nación Daniel Filmus, la presidente de Abuelas de Plaza de Mayo Estela de Carlotto, el titular de la CTERA Hugo Yasky y el representante del Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas (MNER) Eduardo Murúa, inauguraron el Foro Mundial de Educación de Buenos Aires bajo el lema “Educación Pública, Inclusión y Derechos Humanos”. Esta iniciativa involucró distintos niveles y actores de la esfera pública, estatales o no, en un evento compuesto por más de 400 talleres y seminarios, del que participaron aproximadamente 13.000 docentes.[92] También participaron representantes de movimientos sociales, organizaciones populares y sindicales de Latinoamérica y Europa, reunidos para reforzar un proceso de movilización hacia la construcción de una plataforma mundial de lucha por el derecho a la educación en el presente. La proliferación de actividades vinculadas con los derechos humanos y de vincular el presente y el pasado se constituyeron como la tendencia educativa de los últimos años. En este sentido, fueron las representaciones que trazaban una línea de continuidad entre el plan político económico de la dictadura y ciertas políticas económicas en democracia, las que dominaron la escena educativa. Así, las construcciones críticas a las condiciones del presente se encontrarían, en la mayoría de los casos, fundamentadas en una perspectiva histórica puntual, la dictadura militar.

En este contexto de movilización y conmemoración por los 30 años, las revistas de los gremios docentes, de distribución nacional, se dedicaron por completo, con entrevistas y trabajos académicos, a reflexionar sobre la dictadura militar y su enseñanza en el aula. Así, la revista El monitor de la educación editada por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación sacó un especial sobre la escuela y la memoria.[93] Por su parte, el Sindicato Único de Trabajadores de la Educación Argentina (SUTEBA), editó un especial de su revista titulada 30 años. Memoria, compromiso y esperanza.[94] Por último, CTERA publicó un número especial de su revista Canto al Maestro. Memoria, Verdad y Justicia.[95]

La renovada preocupación por la transmisión de la última dictadura militar en la clase, surgida en torno a la conmemoración de los 30 años del golpe militar, encontró su apoyo en los distintos proyectos iniciados con anterioridad por las diferentes instituciones vinculadas a la defensa de los derechos humanos. Es importante remarcar que fueron ellos quienes funcionaron como motor y primer impulso en focalizar su interés en los procesos de transmisión y educación. Tal

fue el caso de los materiales y los talleres realizados por la comisión de educación de la APDH[96] a comienzos del 2002, por la comisión Memoria y Acción Educativa del Instituto Espacio para la Memoria[97] en el mismo año y por la Comisión Provincial por la Memoria. Esta última se convertiría en el referente por su amplia oferta de dispositivos para docentes y alumnos. Para actualizar la práctica docente, se elaboraron dossiers educativos con propuestas, documentos y materiales para trabajar en el aula, que acompañaron las distintas ediciones de la revista Puentes.[98] También se desarrollaron jornadas de capacitación docente, como las Primeras Jornadas docentes de capacitación y debate sobre Educación y Memoria, en donde el objetivo fue reflexionar junto a docentes, preceptores y directivos, sobre los desafíos de enseñar la última dictadura militar en el aula. Para esto se ofrecieron cursos y talleres para profesores de EGB y Polimodal de las asignaturas Historia y Formación Ética y Ciudadana de todo el país. Asimismo, a partir del 2002, se desarrolló el programa "Memoria en las Aulas: aprender y enseñar el pasado reciente", para los alumnos de las carreras de Historia y Ciencias Sociales de los Institutos de Formación Superior de la provincia de Buenos Aires. A pesar de que estas jornadas y proyectos estaban destinados para docentes bajo las modalidades de la provincia, en ellas participaron docentes de todo el país, incluyendo los de capital.[99]

Ese mismo año se iniciaría el programa "Jóvenes y memoria, recordamos para el futuro", cuya consigna principal era el trabajo conjunto de docentes y alumnos a fin de establecer un diálogo entre generaciones en la reconstrucción de la historia. El programa pretendió fortalecer los espacios existentes y generar nuevos medios para trabajar a partir de la última dictadura militar, sobre la transmisión de la memoria colectiva y el respeto a los derechos humanos como prácticas democráticas. Por este medio se intentaba generar un "compromiso cívico crítico" en las nuevas generaciones, docentes que alentaran a los jóvenes a "pensarse como sujetos autónomos, conscientes y responsables de sus opciones y prácticas en el presente".[100] Si bien en un principio estuvo dirigido a las escuelas medias pertenecientes a la jurisdicción de la provincia de Buenos Aires, se contemplaba la participación no formal de escuelas de otras jurisdicciones. La participación de escuelas secundarias de distintos niveles socioeconómicos le otorgó una mayor heterogeneidad al proyecto.[101] Como resultado de esta iniciativa se produjeron múltiples materiales con distinto formato, como revistas, libros, videos, muestras fotográficas, murales, obras de teatro, páginas web y/o programas de radio. Así, entre 2002 y 2009 se formaron 890 equipos de investigación, participaron 175 escuelas y 15.516 alumnos y entre otros productos finales se realizaron 374 películas y doce programas de radio.[102]

Mediante la elaboración y puesta a disposición de materiales específicos de distribución nacional y gratuita y, sobre todo, de capacitación docente a nivel nacional, se constituyeron los ejes de las nuevas políticas educativas de la memoria. El carácter optativo de su uso y la libre disposición de concurrir a las especializaciones docentes o no, limita una aproximación real a su utilización en clase, dependiendo esto tanto de la voluntad de las autoridades educativas como de los profesores a cargo de los cursos. Sin embargo, la sumatoria de las iniciativas por parte del Estado muestra una fuerte tendencia de colocar al alcance de los docentes nuevos elementos que faciliten la enseñanza sobre el golpe militar por un lado, y la unión de intereses con las agrupaciones de derechos humanos vía el trabajo conjunto directo por otro. Este re-direccionamiento de las políticas de la memoria en el ámbito escolar, se enmarca a su vez en un contexto de transformación más amplio. En el mismo, las representaciones de la última dictadura militar como terrorismo de Estado vinculadas sobre todo a una crítica de las condiciones del presente, se establecerían como dominantes y oficiales, debido al aval del gobierno nacional.[103] Así, la revisión del pasado no solo se inscribiría en el nuevo marco legal dictado por programas oficiales, sino en un impulso proveniente de las agrupaciones de derechos humanos por establecer ciertos consensos sobre la importancia de trabajar esta temática en clase. El auge y el lugar de estos consensos acerca del pasado, también se reflejaron en el incremento de la participación voluntaria de establecimientos educativos, docentes y alumnos, en los nuevos proyectos. A modo de ejemplo, el programa "Jóvenes y memoria, recordamos para el futuro" que comenzó en el año 2002 con la participación de 25 escuelas, 450 alumnos y 50 docentes, llegó en el año 2008 a contar con la participación de 260 escuelas, 4.650 alumnos y 680 docentes.[104]

## *Las casas editoriales a partir del nuevo siglo*

Tras la crisis de 2001, la recuperación de la industria editorial fue más lenta y menos dinámica en comparación con otras ramas de la industria argentina. Durante el 2002 se produjeron 25 millones de libros menos que en el 2001 y se vendieron 1.3 millones de libros de texto, a pesar de que el promedio anual de

ventas rondaba ya desde 1991, entre los 3 y 4 millones aproximadamente.[105] Con el derrumbe de la convertibilidad, varios de los componentes estructurales de la demanda de bienes culturales se vieron deteriorados. Siendo el libro un bien de elevada elasticidad, susceptible a los cambios en los ciclos económicos de contracción o expansión, su demanda se vio altamente perjudicada en función de las restricciones en el ingreso. No obstante, a partir del 2004 se registró un alza en la producción del sector editorial que alcanzó los 55.8 millones de libros, un volumen similar al producido en el 2001 antes de la crisis. Mediante la consolidación de un mercado interno fortalecido y una industria en proceso de reactivación, la industria editorial comenzaría a recomponerse progresivamente.[106]

Entrado el nuevo siglo, el 70% de la facturación de las casas editoriales especializadas en la producción de libros de texto se concentraría en las editoriales Santillana, Kapelusz, Estrada, AZ y Aique. En el 2005 se sumarían a este rubro la casa editorial Tinta Fresca perteneciente al Grupo multimedio de Clarín y la editorial Puerto de Palos, una editorial independiente y con una producción más bien marginal.[107]

La renovación de libros de texto de Historia argentina creados a partir de los nuevos lineamientos de la reforma educativa –CBC de 1997– comenzó a gestarse alrededor de 1999, año de las primeras ediciones destinadas para el ciclo Polimodal. Las editoriales entrevistadas señalaron que los nuevos libros de Historia para el Polimodal se vendían en todas las jurisdicciones del país, incluso en los centros de distribución de la Ciudad de Buenos Aires, cuya estructura educativa seguía funcionando bajo el viejo sistema dividido en primaria y secundaria.[108] Según Graciela Valle de la editorial Kapelusz, esto se debió en gran parte a la iniciativa y condición de los profesores que ejercen la docencia tanto en la Ciudad de Buenos Aires como en la provincia de Buenos Aires. Esto mismo pudo corroborarse en las entrevistas, ya que la totalidad de los docentes de Historia trabajan en más de un establecimiento educativo, ubicados tanto en la Capital Federal como en la provincia de Buenos Aires. Los docentes que trabajan en la provincia, donde rige el nuevo sistema escolar, están obligados a regirse por los CBC de la reforma educativa. Por lo tanto, los nuevos libros se convertirían en el material privilegiado según los nuevos requerimientos. El cambio cualitativo de los nuevos libros, que será analizado en el próximo apartado, impulsó a los docentes a utilizarlos indistintamente en ambas jurisdicciones.[109]

Otra variable que explica la llegada de los libros para el Polimodal a los secundarios de la Capital Federal fue la estrategia de las editoriales con el propósito de no perder ventas y atraer a aquellos docentes que trabajasen en la Capital Federal únicamente.[110] Impulsado por los departamentos de marketing de las editoriales, se colocaron debajo del título Historia Polimodal, subtítulos aclaratorios sobre la temática del libro como La Argentina contemporánea 1852-1999 en el caso de la editorial Aique o en el caso de la editorial Kapelusz Historia Argentina y Latinoamericana: en el contexto de las transformaciones mundiales –desde 1930 hasta el presente–, dejando atrás la vieja costumbre de titular los libros por año, Historia 3, Historia 4, ya que según Valle, esta novedad buscaba interesar a los docentes.[111] Si bien los cambios previstos fueron pensados para el mercado nacional, hay que tener en cuenta que la matrícula de estudiantes de la provincia de Buenos Aires y la Ciudad de Buenos Aires en su conjunto, constituyen más del 50% de la matrícula total del país. De este modo se explica que la confección del producto se encuentre dirigido a los potenciales compradores, incluyendo los estudiantes de la ciudad.

Cecilia Alegre de la editorial AZ, señaló que otra herramienta utilizada por esa editorial para incrementar las ventas, fue la convocatoria de prestigiosos historiadores de la Academia Argentina para conformar los grupos autorales.[112] Si bien las otras editoras entrevistadas no mencionaron el recambio autoral como una estrategia de venta, casi la totalidad de los libros de las distintas editoriales cuentan con la participación de prestigiosos historiadores argentinos. En este sentido, es posible que la participación de los mismos haya sido parte de una estrategia editorial, así como también, parte de un interés por parte de las editoriales de actualizar el contenido de los libros según las últimas corrientes historiográficas vía la participación de investigadores profesionales. Si bien algunos de los historiadores convocados gozan de mayor popularidad o reconocimiento público que otros, es posible suponer que al menos algunas de sus publicaciones hayan constituido parte de la formación de los docentes, tanto en la universidad como en el profesorado. Por lo tanto, es posible que la legitimidad de las nuevas ediciones vía la participación de consagrados historiadores haya atraído el interés de docentes o directivos para una potencial compra.

La editorial Santillana fue una de las pioneras en la edición de un libro de Historia argentina para el Polimodal. El libro de texto Historia del mundo contemporáneo. Desde la ‘doble revolución’ hasta nuestros días, fue publicado en 1999 y reimpreso cada año hasta junio de 2004 por última vez. Todas las

reimpresiones serían publicadas sin modificaciones en lo que respecta al apartado en el cual se trabaja la última dictadura militar.[113] Este libro fue escrito por Alejandro Cattaruzza, Luciano De Privitello, Lucas Luchilo, Herminia Mérega, Silvina Montenegro y Liliana Catteaneo. Dentro de este grupo autoral, se encuentran reconocidos historiadores, como por ejemplo Luciano De Privitello y Alejandro Cattaruzza, quienes son conocidos por sus publicaciones y por el trabajo docente en la carrera de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. El primero, es parte del equipo de investigación y de la cátedra de Historia Social General a cargo de Luis Alberto Romero. El segundo, es parte del equipo de investigación y de la cátedra de Teoría e Historia de la historiografía cuyo profesor titular es el reconocido historiador Fernando Devoto.[114]

La misma editorial lanzó en el 2003, reeditado nuevamente en el 2004, la primera edición de Historia: el mundo contemporáneo y la Argentina: siglos XIX y XX. Como lo indica su portada, este libro fue hecho específicamente para el nivel secundario, “Contenidos para la Ciudad de Buenos Aires y jurisdicciones que mantienen la enseñanza media”. De forma similar que el libro anterior, el grupo autoral estuvo conformado por Luciano De Privitellio, Alejandro Cattaruzza, Ariel Denkberg, Wuilfredo Carrozza y Herminia Mérega.[115] En este caso, Ariel Denkberg fue parte del equipo de diseño curricular del Ministerio de Educación de la Nación entre 1994 y 1999. Su participación expresa una posible movilidad entre los agentes encargados de reglamentar los contenidos, las editoriales, el mundo académico y los profesores, cuya relación se volvió más visible en la confección de estos nuevos libros.

En el 2000 la editorial AZ publicó, en el marco de una serie dedicada exclusivamente para el Polimodal, el libro Historia: La Argentina contemporánea, cuya cuarta edición se realizó en el 2006 y volvió a reimprimirse hasta el 2008.[116] El director del libro fue Felipe Pigna, un profesor de Historia del colegio Carlos Pellegrini, que contaba con una gran popularidad debido a su participación en proyectos radiales y televisivos sobre historia argentina. Sin embargo, como egresado del Instituto Nacional Dr. Joaquín V. González del Profesorado de Historia, ha recibido muchas críticas provenientes del mundo académico por tratar los temas de forma ligera y efectista.

La editorial Kapelusz publicó en el 2000 el primer libro para Polimodal de la casa editorial, Historia argentina contemporánea, escrito por Emilio Miranda y Edgardo Colombo.[117] En paralelo, la misma editorial publicó en el 2003 el libro

de Silvia Fernández Vázquez, Desde fines de la modernidad hasta los tiempos contemporáneos, reimpreso en el 2005.[118] La narrativa de este libro es idéntica a otro publicado por la misma autora en la misma casa editorial en 1998, con el título El mundo, América, la Argentina: desde el siglo XV hasta fines del siglo XIX,[119] con algunas diferencias en el título y el formato. En paralelo, la misma editorial editó en el 2004 el libro Historia Argentina y Latinoamericana: en el contexto de las transformaciones mundiales –desde 1930 hasta el presente. El grupo autoral de este libro fue conformado por Gonzalo De Amézola entre otros,[120] quien como profesor de la ULP y de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), dirige reconocidos proyectos de investigación sobre la enseñanza de la historia reciente.[121]

Por su parte, la editorial Aique publicó el libro Historia. La argentina contemporánea (1852-1999)[122] para el Polimodal en el 2000, reimpreso cada año hasta el 2008. Junto con el libro se publicó un cuadernillo con fuentes y testimonios para realizar trabajos prácticos en clase. Este libro fue escrito por María Ernestina Alonso y Enrique Vázquez, reconocidos profesores de Historia debido a su anterior libro, Historia del siglo XX. También en el 2000 la editorial publicó, Enseñar Historia Argentina Contemporánea. Historia oral, cine y prensa escrita, por Palmira Dobaño Fernández, historiadora y docente de la Cátedra de Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza del departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, quien además cuenta con una larga trayectoria como autora de manuales escolares para el ciclo primario. A diferencia de los libros de texto, con este libro se propuso brindarle al docente alternativas didácticas para la apropiación de distintos lenguajes específicos, como el cinematográfico y la historia oral. A pesar de las discusiones académicas que aún se mantienen en relación a su uso como fuentes históricas, su uso con fines pedagógicos en el aula se fue estatuyendo progresivamente como un recurso pedagógico legítimo, utilizado incluso en las prescripciones curriculares. Así mismo lo señaló Alegre de la editorial AZ:

Como está de moda la historia reciente y para eso tengo que incluir los testimonios en los libros, en la clase. La historia oral… porque es algo que está en la sociedad y lo lees en otras editoriales del mundo, entonces yo me tengo que acercar cada vez más al presente y para acercarme al presente puedo usar la historia oral.[123]

La editorial Puerto de Palos editó en el 2001 para el Polimodal, Historia Argentina contemporánea,[124] escrito por el historiador Germán Friedmann también profesor de la cátedra de Luis Alberto Romero. Por su lado, la editorial Estrada, creada en 1869 e históricamente focalizada en la confección de manuales escolares para la sección primaria y métodos de lectura, publicaría el primer libro de Historia argentina de la editorial para el nivel medio-Polimodal en el 2000. Este libro, Historia Argentina Siglos XVII, XIX y XX,[125] escrito por un grupo autoral en el que la figura de Raúl Fradkin se destacaría como historiador y docente titular tanto en la Universidad Nacional de Luján como en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.[126] En el 2007 los dueños de Estrada venderían la histórica editorial argentina al grupo Macmillan. Esta multinacional europea también había subsumido ya en el 2006 a la editorial Puerto de Palos.[127]

Por último, Tinta Fresca editaría Historia Argentina y Latinoamericana (1900-2005), coordinado por Eduardo Miguez y el reconocido historiador Fernando Devoto, director del Programa de Investigaciones sobre Historiografía Argentina en el Instituto de Investigaciones Históricas Emilio Ravignani de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA y profesor titular de la cátedra Teoría e Historia de la Historiografía en el Departamento de Historia de la misma Facultad.[128] Este libro sería realizado para la sección del Polimodal y para la sección Secundaria Superior, en el 2006 saldría a la venta y en el 2007 se realizó su segunda edición sin cambios en el apartado de la última dictadura militar.[129]

El libro de EUDEBA publicado en 1997, Haciendo memoria en el país del 'Nunca Más', escrito por las especialistas en educación Inés Dussel, Silvia Finocchio y Silvia Goijman, volvió a reeditarse en el 2003. La reedición del libro, contó con un capítulo agregado: "Capítulo V: Las marcas de la dictadura en la democracia". El nuevo apartado sobre las consecuencias de la dictadura en democracia les brinda a los lectores una aproximación al análisis sobre violencia y desigualdad en la actualidad, marcando una tendencia que también aparecería en los nuevos libros de texto: vincular el pasado con el presente. La incorporación de esta perspectiva, utilizada puntualmente para analizar el período de la última dictadura militar, refleja el consenso de una tendencia educativa por trazar una línea de continuidad entre el plan político económico de la dictadura y ciertas políticas económicas en democracia que, como se vio anteriormente, también constituyó parte central de los contenidos en los materiales escolares oficiales y la prescripción curricular del nuevo siglo.

## *El golpe cívico-militar en los libros de texto*

La inclusión de nuevas tendencias educativas en los contenidos, así como la vinculación entre el pasado y el presente, estuvo acompañada por una reestructuración del formato del libro de texto. En efecto, si bien se continuó con una fuerte presencia de fuentes, actividades, ilustraciones, mapas y cuadros a color que habían comenzado en los años 90 gracias a los cambios tecnológicos, los nuevos libros, por decisión de la editorial o de los autores, presentaron una vuelta a la vieja extensión de las narrativas escritas y al lugar preponderante de las mismas en comparación a los otros recursos visuales de los libros. Asimismo, se produjo también un cambio sutil en el lenguaje utilizado, lo que puede verse no solo en el contenido de los argumentos, sino por ejemplo en algo tan concreto como la complejidad de las oraciones.

Es probable que el cambio en el lenguaje se encuentre vinculado a la variable anteriormente mencionada, sobre la renovación autoral y la participación de reconocidos historiadores. Su participación como autores supuso una actualización en términos conceptuales e historiográficos aún más profundos y directos que en la década del 90, aunque como señaló Alegre, esto mismo no siempre supuso una mejor opción didáctica.[130] Los cambios en las entradas para el análisis de la historia en general se desarrollan al compás de cambios culturales, políticos, sociales y económicos. Los conflictos son presentados mediante una dinámica en la que actores e intereses aparecen de forma visible disputando el poder económico y político. La historia del mundo, al igual que en los años 90, es utilizada para explicar ciertos procesos propios de la Argentina, no solo como manifestaciones de lo que pasó en el exterior, sino como producto de una dinámica recíproca propia de la historia. Respecto al pasado dictatorial, una clara tendencia en los libros coloca al mismo en un lugar privilegiado de la historia argentina. En efecto, se puede percibir a grandes rasgos, la intención de representar a la dictadura militar como un momento de quiebre único en la historia de la sociedad argentina en comparación con otros golpes, por un lado, y el esfuerzo de las narrativas por mostrar las líneas de continuidad de la última dictadura y el sistema democrático que la antecedió, por otro.

El lugar privilegiado que ocupa la dictadura militar en las narrativas se

manifiesta incluso de manera explícita mediante el espacio otorgado a este tema por los distintos autores. De un promedio total de entre 300-350 páginas tamaño A4, que comienza con la constitución del Estado Nacional argentino en 1880, se le dedica a la última dictadura militar un promedio que ronda las 10 páginas. Número mucho mayor que el dedicado a las otras dictaduras militares en la historia argentina, las cuales no cuentan con un apartado especial como sí lo hace el tema del terrorismo de Estado. La extensión del espacio se debe principalmente a la cantidad de sub-apartados que la componen; los mismos dedicados, como ya sucedía en los años 90, a aspectos económicos, culturales o sociales, entre otros, pero esta vez con mayor profundidad y extensión aún. De manera excepcional, los autores Alonso y Vázquez en su libro publicado por la editorial Aique, le dedican a esta temática un promedio de 30 páginas, otorgándole nuevamente a la última dictadura militar un lugar central en sus libros, como en el ya mencionado Historia: la Argentina del siglo XX, publicado por los mismos autores en la década del 90.

A lo largo de la narrativa histórica en general, como también en el período de la última dictadura militar, el lenguaje visual siguió siendo utilizado en casi la totalidad de los libros de texto de forma marginal en relación al potencial de la imagen como dispositivo educativo. En la mayoría de los casos la imagen legitima, asevera o/y convalida la narrativa central que acompaña y solo el libro de Amézola publicado por la editorial Kapelusz constituyó, en términos de lenguaje visual, un libro de vanguardia como se verá más adelante. Igualmente, las citas de los historiadores o/y los documentos continúan siendo utilizados como soporte de la narrativa central. En efecto, esto reproduce la identificación del libro como portador de una narrativa única y verdadera. Este tipo de asociación posee larga data en detrimento del uso de múltiples perspectivas para presentar y ejemplificar los conflictos propios de la historia dictatorial, mediante la presentación de una pluralidad de voces en lugar de una narrativa cerrada.[131]

## *El surgimiento de las organizaciones armadas*

Al igual que en las narrativas circuladas en la década del 90, la descripción de los grupos armados se encuentra centrada y reducida a las organizaciones guerrilleras de mayor peso durante los 70, Montoneros y el ERP. No solo es

llamativa la falta de profundidad y multiplicidad para explicar la variedad de organizaciones y posturas ideológicas que las mismas representaban, sino la marginalidad del ERP en las narraciones, actor que suele ser descrito en un promedio de dos oraciones.[132] Los orígenes ideológicos del ERP están asociados a "ideologías de izquierda" o de "extracción marxista" o como "seguidores del 'Che' Guevara".[133] La falta de desarrollo de lo que por ejemplo significa ser seguidor del Che Guevara, reduce significativamente la capacidad de comprensión respecto de a qué se refieren con "marxismo" o "izquierda". Sobre los orígenes ideológicos de Montoneros pueden percibirse dos grandes tendencias en los libros, que a su vez se alinean con las mismas posturas que este tema ha generado en el debate académico. Los libros de Vázquez de Fernández, Pigna y Friedmann, sostienen que la constitución de Montoneros estuvo ligada en sus comienzos a grupos vinculados a "la extrema derecha católica" y "nacionalista"[134] y que paulatinamente tomó distancia de esta corriente para acercarse al peronismo, "hasta situarse, a comienzos de los 70, a la izquierda del peronismo".[135]

Contrariamente, los autores de la casa editorial Aique, tanto en su publicación de 1998 como en el libro de texto para Polimodal del 2003, asocian el origen de Montoneros al movimiento católico reformista. Sus fundadores:

Fernando Abal Medina, Carlos Gustavo Ramus y Mario Firmenich, todos ellos militantes de la Juventud Estudiantil Católica (JEC) y relacionados con algunos de los sacerdotes que en esa época cuestionaban a la jerarquía de la Iglesia Católica y declaraban su adhesión al Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo.[136]

La disparidad de criterios sobre el origen de Montoneros y la cercanía de sus fundadores al grupo nacionalista anticomunista, antisemita y violento de los 60, Tacuara, ha sido parte de los debates académicos. De una vasta cantidad de estudios historiográficos, los trabajos más emblemáticos de esta discusión han sido el de Richard Gillespie, uno de los primeros historiadores en vincular los antecedentes de la agrupación con Tacuara; así como el de Beatriz Sarlo, quien señaló la importancia de las "encíclicas sociales de Juan XXIII y la teología de la liberación" como las corrientes inspiradoras.[137]

En la gran mayoría de los libros para el Polimodal, el surgimiento de las guerrillas se presenta como un suceso complejo cuyas causas se explican por medio de dos grandes argumentos: el primero se construye a partir de factores externos, vinculando aquello que ocurre en el mundo al segundo argumento, aquello que se presenta como experiencia histórica propia del país. Así, las situaciones históricas que inspiraron el surgimiento de los grupos armados en la Argentina fueron la "Revolución Cubana", la "lucha guerrillera del 'Che' Guevara y su asesinato en Bolivia", las "revueltas estudiantiles en Europa" a fines de los 60, la "guerra de Vietnam", la "Guerra Fría" y la "Doctrina de Seguridad Nacional".[138] El desarrollo del clima de época en la que se enmarca la emergencia de grupos armados, permite ordenar en las narrativas el uso de la violencia como alternativa al interior de la lucha política e ideológica y este mismo a su vez, como parte y expresión de un imaginario y "fenómeno continental".[139]

Respecto a los factores internos, la totalidad de los libros hacen referencia a las características del sistema político argentino desde 1955 en adelante, privilegiando los sucesos políticos por sobre los sociales, culturales y económicos. Gran parte de los libros concuerdan en que la gestación de grupos políticos organizados fuera de la estructura partidaria típica, se intensificó durante la Revolución Libertadora. Asimismo, el pase de las organizaciones políticas, tanto como de una capa social movilizada políticamente a las organizaciones armadas propiamente dichas, se originó en la ausencia de mecanismos democráticos de participación política durante la dictadura militar del gral. Onganía (1966-1970).[140] En efecto, la proscripción y exclusión del peronismo de la vida política es esgrimida como uno de los principales motivos que termina por consolidar una fuerte exclusión social y política del sector trabajador. Es esto mismo lo que causa el progresivo socavamiento de la credibilidad y, por lo tanto, la "legitimidad de las instituciones del sistema democrático".[141]

De este modo, se explica cómo la lucha política tradicionalmente canalizada por medio de los partidos y el sufragio universal entre otros mecanismos de la dinámica democrática, fue remplazada por el desarrollo de los conflictos sociales "por fuera de los canales institucionales del régimen democrático".[142] Así, el surgimiento de las guerrillas se encuentra fuertemente vinculado a la idea de la "desinstitucionalización de los conflictos sociales".[143] Es decir, a la progresiva instauración de los enfrentamientos entre los distintos actores y sus intereses de forma directa y violenta.

Tanto en el libro de De Pritivellio, como en el de Alonso y Vázquez, el de Miranda y Colombo, y el de Pigna, las narrativas incluyen por primera vez la clase media y puntualmente los sectores intelectuales, como actores decisivos en la composición y el surgimiento de las organizaciones armadas. La falta de vías y espacios para canalizar la cultura del hacer política o al menos sentirse representadas, generó un creciente descontento social que explica el acercamiento de estos sectores, históricamente antiperonistas, al movimiento de trabajadores y más concretamente al peronismo.[144] Sectores medios e intelectuales que comenzaron a privilegiar "la acción por sobre la teoría".[145] En contraposición con las narrativas de los años 90, en las cuales el surgimiento de la guerrilla era representada a la luz de una dinámica binaria entre el sector trabajador y la elite política, estos libros incluyen nuevos actores en la escena bajos títulos como "la radicalización de los sectores medios" y la "experiencia juvenil".[146]

Las condiciones del sistema político constituyen un eje clave del análisis histórico sobre el surgimiento de los grupos armados. Sin embargo, Pilar Calveiro señala la importancia de la base política económica y el cambio material de la situación de los trabajadores, así como la progresiva exclusión de los mismos del circuito de consumo como variable explicativa. En la mayoría de los libros la variable económica aparece, pero se encuentra extremadamente atenuada y sucinta. De este modo, en cuanto a las causas que facilitaron el surgimiento de las guerrillas, es notoria la falta de exposición y desarrollo del vínculo entre la necesaria exclusión política del sector trabajador para una exclusión económica con éxito.

Por otro lado, las confrontaciones al interior del peronismo entre las diferentes líneas políticas, cada vez más marcadas entre la llamada burocracia sindical y los sindicatos más contestatarios, de la mano de Raimundo Ongaro en la CGT de los Argentinos –lo que se conocería como sindicalismo combativo–, no constituyen parte de las narraciones que explican el surgimiento de las guerrillas. Incluso en algunos casos, como en el libro de Pigna, el enfrentamiento figura recién "tras la muerte de Perón".[147] En efecto, Calveiro señala por un lado que la resistencia sindical de los sectores más combativos enfrentados en simultaneidad a la represión del gobierno y, por el otro, al silencio cómplice y colaboracionista del sindicalismo más ortodoxo, constituyó un elemento clave de la radicalización de las guerrillas peronistas. De manera excepcional, el libro de De Amézola publicado por la editorial Kapelusz integra las internas peronistas como uno de los factores que potenciaron el surgimiento y el desarrollo de las guerrillas. Este

dato figura muy sucintamente como “la necesidad de la militancia peronista de definir su lealtad a Perón frente a la burocracia sindical vandorista”.[148]

Del mismo modo, llama poderosamente la atención la falta de análisis en los libros sobre la influencia de la figura de Perón como líder político en la utilización de la violencia de sus seguidores. Nuevamente de manera excepcional, el libro de De Amézola se refiere a esta problemática del siguiente modo:

La lucha política, armada si era necesario, fue de algún modo justificada y legitimada por el propio Perón. No solo porque apoyó a la Juventud Peronista con el objeto de lograr una base política que auspiciara su regreso, sino porque en los 60, desde el exilio, reformuló su versión de la Tercera Posición, que empezó a enunciarse como una vía alternativa a los dos polos dominantes de la Guerra Fría.[149]

El vínculo entre Perón, Montoneros, la JP y la llamada invitación a la violencia por Perón desde el exilio, es un tema por lo general no abordado, a tal punto que pareciera ser un tema evitado. Un curioso caso y ejemplificador al mismo tiempo, lo constituye el libro de los historiadores Miguez y Devoto de la editorial Tinta Fresca, el cual bajo el título “La radicalización de la Protesta”, señala: “Al mismo tiempo, se intensificaron las acciones guerrilleras y contestatarias, inspiradas en el lema ‘a la violencia de arriba se le responde con violencia de abajo’. Las organizaciones armadas coparon pueblos (…)”.[150] La cita continúa con una pequeña lista de las actividades de las organizaciones armadas. A pesar de que la frase aparece en el texto central entre comillas y resaltada, no se encuentra acompañada de un llamamiento o una nota al pie de página que aclare o especifique su significado. Esta frase, que carece de referencia, ya que en ningún momento se le adjudica a alguien, fue evocada por Perón desde el exilio. La no mención del origen de una cita textual de Perón expresa la conflictividad que aún supone la relación y responsabilidad del líder en la violencia suscitada en los 70. Como señala la historiadora Marina Franco, la complejidad de esa historia reside en que fue el mismo Perón quien exhortó a los grupos armados de corte peronista y los integró al movimiento, otorgándoles –ya a fines de los 60– un espacio en el mismo, lo que funcionó como crítica a la

dictadura del gral. Onganía y a la exclusión electoral del peronismo. Esta interpretación –que el mismo Perón cobijó e impulsó la militarización del movimiento y en especial el sector de la juventud bajo el lema la “violencia de arriba” genera “violencia de abajo” como elemento de presión– no figura en las narrativas, lo que indica las tensiones y los puntos aún álgidos de esa historia.

## La violencia política como práctica revolucionaria

Al igual que en los 90, las referencias a las prácticas de las organizaciones armadas se vinculan a la violencia política. Si bien se utilizan términos como secuestros y robos, la lógica sobre la que se sostiene la violencia política difiere de la década anterior en tanto las narrativas presentan una diferenciación entre medios y fines. El libro de De Amézola, señala: “En un primer momento, las organizaciones guerrilleras, incluido el ERP, se dedicaron a la propaganda armada llevando a cabo secuestros extorsivos para recaudar dinero para el pueblo o, mayormente, para la financiación de la organización”.[151]

La misma construcción argumentativa se encontró en otros libros de texto, como por ejemplo el de Pigna:

Habitualmente, operaban en comandos integrados por hombres y mujeres que realizaban copamientos de localidades, asaltos a bancos, secuestros de empresarios para obtener fondos, robo de camiones de leche y su posterior reparto en barrios populares, y lo que ellos llamaban ‘ajusticiamientos’, es decir, el asesinato de algún dirigente sindical o algún jefe militar.[152]

En ambos ejemplos, la violencia es un medio para llegar al fin de “repartir lo robado en los barrios populares” o “recaudar dinero para el pueblo”. Implícitamente este tipo de argumento convierte la violencia política en un acto revolucionario.

En este contexto de transformaciones del pensamiento político, los métodos revolucionarios se presentaron como una alternativa válida para algunos sectores, sobre todo los que criticaban a la democracia porque permitía la represión del peronismo y la exclusión política de una parte importante de la población. En el marco de estos cuestionamientos, algunas organizaciones políticas comenzaron a debatir la posibilidad de buscar caminos diferentes de la democracia política y del capitalismo para lograr un cambio de situación y una mejora en las condiciones de vida de toda la población.[153]

Lejos de dotar las prácticas de las organizaciones armadas de connotaciones negativas, ligadas al terror como en los años 80 o entendidas tan solo como violencia política durante los años 90, la gran mayoría de los libros se alinea con un argumento que pareciera justificar el uso de la violencia más que explicarla. En la década del 90 la división de medios y fines se aplicaba a la acción de las FFAA y sus excesos. En los nuevos libros, la misma lógica es aplicada a la acción de las organizaciones armadas. De este modo, fue posible observar que palabras como violencia o uso de armas es fuertemente atenuada, sirviéndose de nuevos recursos, como "caminos diferentes", para explicar que los "militantes eligieron la lucha armada" con el propósito de "resolver problemas que aquejaban a la Argentina".[154] Desde este supuesto, los libros explican la violencia política como la existencia de una disposición por parte de algunos sectores de la sociedad, hacia el uso de las armas como un medio cuyo fin lo legitima.

Esta forma de representar la acción de las organizaciones armadas se alinea en función de una tendencia mítica e idealista por rehabilitar la acción militante en ascendencia. Impulsada esta en los debates públicos a fines de los 90 e instalada de forma articulada por el gobierno de Néstor Kirchner. Al ser construido como un mito aparece como una narrativa cerrada, dificultando un análisis más profundo y complejo de este fenómeno:

Las injusticias que llevaron a la participación activa en la política a los jóvenes de la llamada "generación de los 70" siguen vigentes y, en muchos casos, se han agravado. Por aquel entonces, se luchaba por mejorar la educación pública, por terminar con la miseria y las desigualdades sociales, por un sindicalismo honesto

y cercano a los problemas de los trabajadores, por condiciones de trabajo dignas, por el aumento del presupuesto de salud y porque toda la gente pudiera acceder a la cultura. La dictadura militar se ocupó de que esas voces fueran acalladas y de empobrecer y embrutecer más al país. Hoy estos temas siguen pendientes y mientras algunos pretenden que formen parte del paisaje de nuestro país, porque "no se puede hacer nada", hoy como ayer hay gente que sigue pensando que las cosas deben cambiar.[155]

Desde el uso del vocabulario hasta la forma en que se describe el actor ponen de manifiesto las connotaciones positivas con las que se presenta el accionar de los grupos armados. Sin embargo, la rigidez de esta interpretación pareciera reclamar una adhesión global y sin fisuras, en lugar de revitalizar una lógica abierta al debate sobre los grupos armados y la crítica y autocrítica, sin temor de perder el lugar justamente ganado, el de una condena totalizadora al terrorismo de Estado.

En la misma línea, estos libros carecen de dos aspectos inherentes al fenómeno de la violencia que posibilitarían un análisis más complejo y crítico: el primer aspecto lo constituye la responsabilidad política de aquellos que hicieron explícitamente de la violencia armada el medio idóneo "para la prosecución de un ideal político" y "el modo habitual de incidencia en los asuntos comunes bajo un régimen constitucional";[156] el segundo aspecto relegado en las narraciones es la dimensión que los enfrentamientos armados poseían para los grupos armados mismos. En este sentido, no se menciona la lógica militar que caracterizó a todos los grupos y que en el enfrentamiento también subyacía una disputa directa al monopolio del uso de la violencia por las FFAA, durante la dictadura militar pero también en democracia. Por lo tanto, la militarización de los grupos armados y la legitimación del uso de la violencia política en los 70 que representa un tema complejo, suscita debates que no aparecen en los libros. Por el contrario, los mismos exponen una postura maniquea y más bien compacta, remplazando buenos y malos.

Excepcionalmente, Alonso y Vázquez señalan que todas las agrupaciones coincidían en "su definición sobre el método de lucha" apoyada en "la necesidad de desarrollar la guerrilla urbana, pero enmarcada en una estrategia de guerra popular".[157] La guerra popular, explican los autores, se define por la coordinación de sus acciones militares y sobre todo por la formación de una

“mentalidad político militar” de los cuadros. A pesar de que en este caso se menciona una supuesta mentalidad militar, no constituye una clave de análisis en la narrativa. La progresiva militarización de las guerrillas y el significado de la guerra como parte de la base ideológica de su lucha, más allá de que la misma fuese significativamente diferente de la idea de guerra utilizada por las FFAA, es un tema que no figura.

## La Triple A y el Estado democrático

Si bien en los 90 ya se mencionaba a la Triple A como un dispositivo de represión ilegal, solo en contados casos se señalaba indirectamente su vinculación con el Estado. Llama la atención la permanencia de disparidad de criterios en los nuevos libros respecto a la importancia y los vínculos de esta organización con el gobierno. Así, los libros de Cattaruzza, De Pritivellio, Friedemann, Miguez y Devoto y Miranda y Colombo, nombran la organización tan solo al pasar. Contrariamente los libros de Pigna, Alonso y Vázquez, De Amézola y Vázquez de Fernández, explicitan la función del Estado como sostén económico y político de este grupo, ofreciendo información respecto al financiamiento, el lugar operativo –en el mismo sótano del Ministerio de Bienestar Social–, y la metodología de persecución política y cultural. El control cultural ejercido por esta organización juega un papel preponderante que explica el clima represivo –las listas negras, amenazas y exilio de artistas, escritores y periodistas– con anterioridad a la dictadura y por eso como parte de la represión estatal en democracia.[158] Asimismo, el libro de Pigna menciona la incorporación de la Triple A a la estructura represiva de los militares: “todos los grupos estaban perfectamente controlados y subordinados a los altos mandos militares”.[159]

En la misma línea, el “Operativo Independencia” es representado como el ejemplo más cruento de represión ilegal autorizada por el Poder Ejecutivo en democracia. En este sentido, a partir de la violencia utilizada por los militares en la provincia de Tucumán en 1975, el Estado inauguraba prácticas de tortura, detenciones ilegales, fusilamientos y centros clandestinos de detención, que más tarde con la dictadura militar se institucionalizarían en una escala nacional.[160] Tanto la Triple A como este hecho constituyen en los libros citados, la piedra fundamental sobre la que se instauró el golpe de Estado. Ambos sucesos se

establecen como el hilo conductor de una política represiva que atraviesa tanto el sistema democrático como el sistema dictatorial, como parte de una impronta por colocar al terrorismo de Estado no solo durante el período dictatorial, sino también durante el gobierno de Isabel Perón.

## La dictadura militar: un proyecto político y económico

Los libros de Historia publicados para el Polimodal impulsaron un avance significativo respecto a las representaciones de la dictadura militar como terrorismo de Estado. En primer lugar, definiendo su significado conceptualmente.[161] En segundo, desarrollando este término no solo en base a un plan sistemático de persecución como en los 90, sino en base a un plan político y económico conducido por las FFAA y ciertos sectores social, económica y políticamente dominantes de la sociedad argentina. La representación de la dictadura militar como golpe cívico-militar, históricamente vehiculizada por las organizaciones de derechos humanos y circulada con mayor fuerza a partir de la asunción de Kirchner, recorre las narrativas de los libros de manera implícita y explícita. [162]

En efecto, la decisión política de instalar un plan sistemático de exterminio aparece en los libros relacionada a la variable histórico-económica: “La implantación del modelo económico diseñado por los grupos de poder hubiera resultado imposible de no haber mediado la brutal represión ejercida por las FFAA en el poder. El nivel de organización del movimiento obrero y su histórica combatividad eran un obstáculo para la concreción de un modelo de exclusión y entrega del patrimonio nacional”.[163]

La represión y tortura se asocian a la naturaleza económica del proyecto y se explican a partir de la necesidad de eliminar todo lo que representara una resistencia al nuevo proyecto socio-económico de carácter regresivo:

(…) los militares desataron la represión más feroz de nuestra historia, violando sistemáticamente los derechos humanos con el fin de imponer profundas y

drásticas transformaciones en la economía, la sociedad, la política y la cultura argentina. Para ello disciplinaron a la sociedad a través de la instauración del terrorismo de Estado, acallando, desarticulando y eliminando de manera siniestra, a través de la violencia y del miedo, a todas aquellas personas que se resistieran a sus objetivos.[164]

En los años 90, la introducción de la economía y las explicaciones en torno a las características y dificultades del sistema económico argentino, habían significado una novedad en comparación con los años 80. En esta nueva etapa, la novedad constituye el vínculo inseparable entre el factor económico y el factor político en el proyecto militar. Por lo tanto, quien ante la mirada de las FFAA representaba esa resistencia –los sectores populares principalmente y el sector industrial surgido de la protección de un estado interventor– sería remplazada por un "autoritarismo político" en combinación con una "economía fuertemente liberal".[165] En el marco de esta argumentación, figuran con extensa profundidad las distintas políticas económicas elegidas para disciplinar indirectamente a estos sectores, como por ejemplo el "aumento de la jornada laboral" o la modificación de los "ritmos de producción" y de las "condiciones laborales".[166] Las alianzas entre los sectores políticos –como los partidos e incluso ciertas corrientes del sindicalismo– y los sectores económicos –ligados a la tecnocracia liberal representada en el ministro de Economía, Martínez de Hoz–, son articuladas a su vez con los militares. Esta articulación es utilizada para señalar en los libros, la base sobre la que se sustentó la autoridad de las FFAA, la cual, "(…) contó con el decidido apoyo de las fracciones más importantes de la burguesía nacional y transnacional y de los organismos internacionales como, el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo".[167]

En los libros publicados por Alonso y Vázquez, De Amézola, Cattaruzza y Pigna, las FFAA, lejos de ser representadas como un actor carente de intereses, son mostradas mediante la conexión con los grupos económicos dominantes, lo cual constituye uno de los temas centrales que explican los intereses por una asociación económica. Así, los libros configuran el panorama de desindustrialización, por lo que términos como desregular, desestatizar, desinvertir, plan de ajuste y apertura del mercado, constituyen parte de las narrativas que explican las estrategias económicas para reactivar la economía. En este contexto, la contracción de la deuda externa es uno de los puntos principales que, a su vez, es utilizado para preponderar las presiones y vinculaciones con

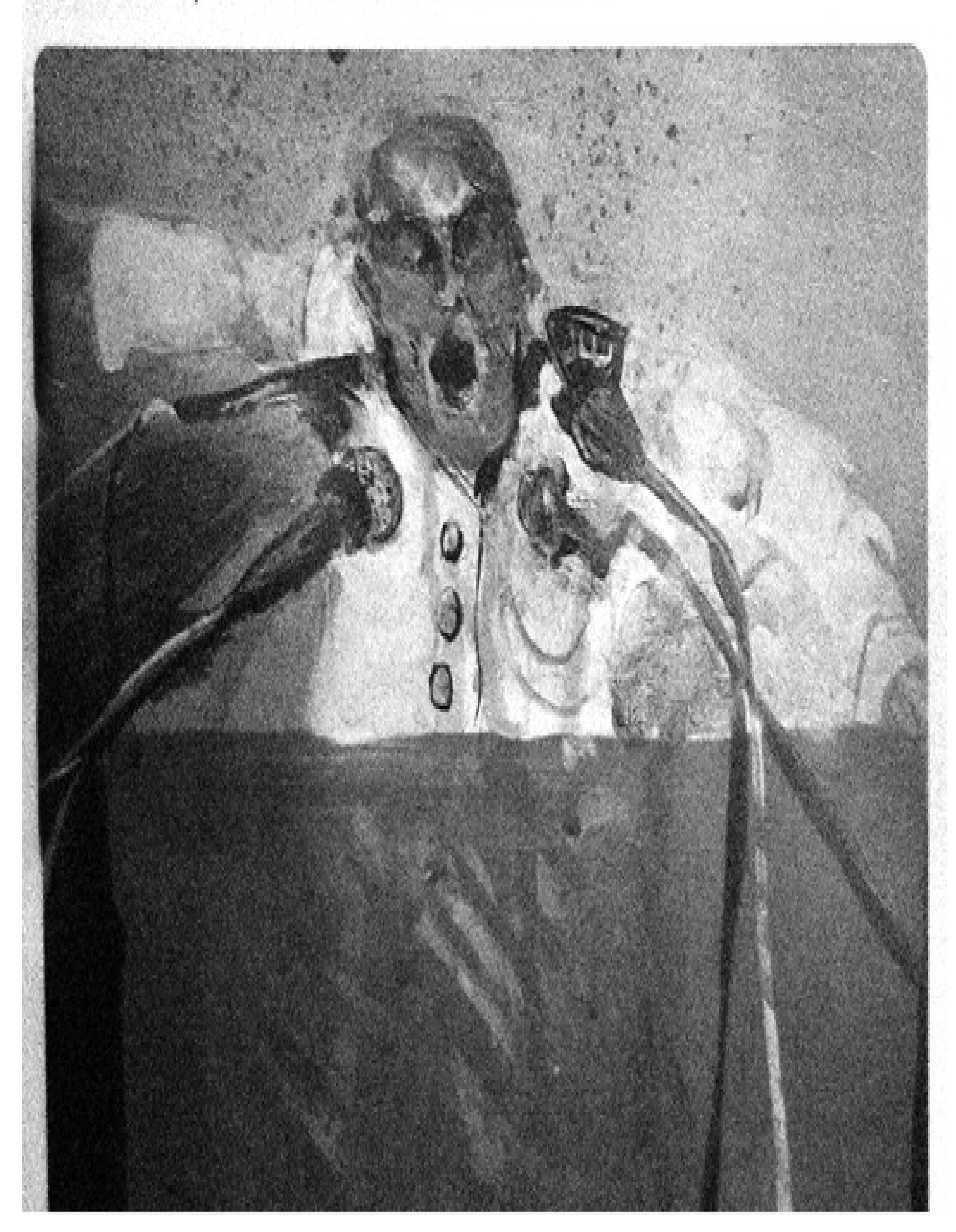
entes internacionales. El desarrollo explicativo de cómo se contrajo, bajo qué condiciones, en qué contexto, cómo y por quién fue utilizado ese préstamo, llevan a concluir explícita o implícitamente en el carácter ilegítimo de la misma.[168] Que los libros declaren la ilegitimidad de la deuda, constituye un cambio radical en cuanto a las posturas políticas sobre la economía. En realidad constituye un claro posicionamiento político ideológico.

Respecto al lenguaje visual de los nuevos libros, la gran mayoría de las imágenes utilizadas para representar a las FFAA mantuvieron la misma línea utilizada en la década anterior. Se pueden observar fotografías de tipo documental de los dictadores en actos oficiales. De manera excepcional, las editoriales Kapelusz y Santillana realizaron una propuesta diferente vinculada con el arte, utilizando la reproducción de dos pinturas. Es interesante resaltar que si bien las dos editoriales optaron por este recurso en lugar de una fotografía documental, la forma en que ambas reproducciones fueron presentadas, denotan una gran diferencia si se tiene en cuenta la importancia del contexto informativo a la hora de mostrar y mirar una imagen.

En el primer caso, la imagen aparece en el libro de De Pritivellio bajo un nuevo apartado titulado “La Argentina: entre la dictadura y la democracia”. Si bien la reproducción de la obra brinda título y el nombre del autor, carece de contexto y vinculación con el ejercicio que aparece al margen de la misma y con el texto que la acompaña. Sin embargo, es posible percibir en la imagen, por la postura de la figura y los rasgos de su cara, un hombre enfurecido con actitud déspota frente a varios micrófonos desde una tarima. Estos objetos contextualizan la figura en un acto público y la imagen en su totalidad ilustra una atmósfera de tiranía que representa e infunde autoridad y temor.

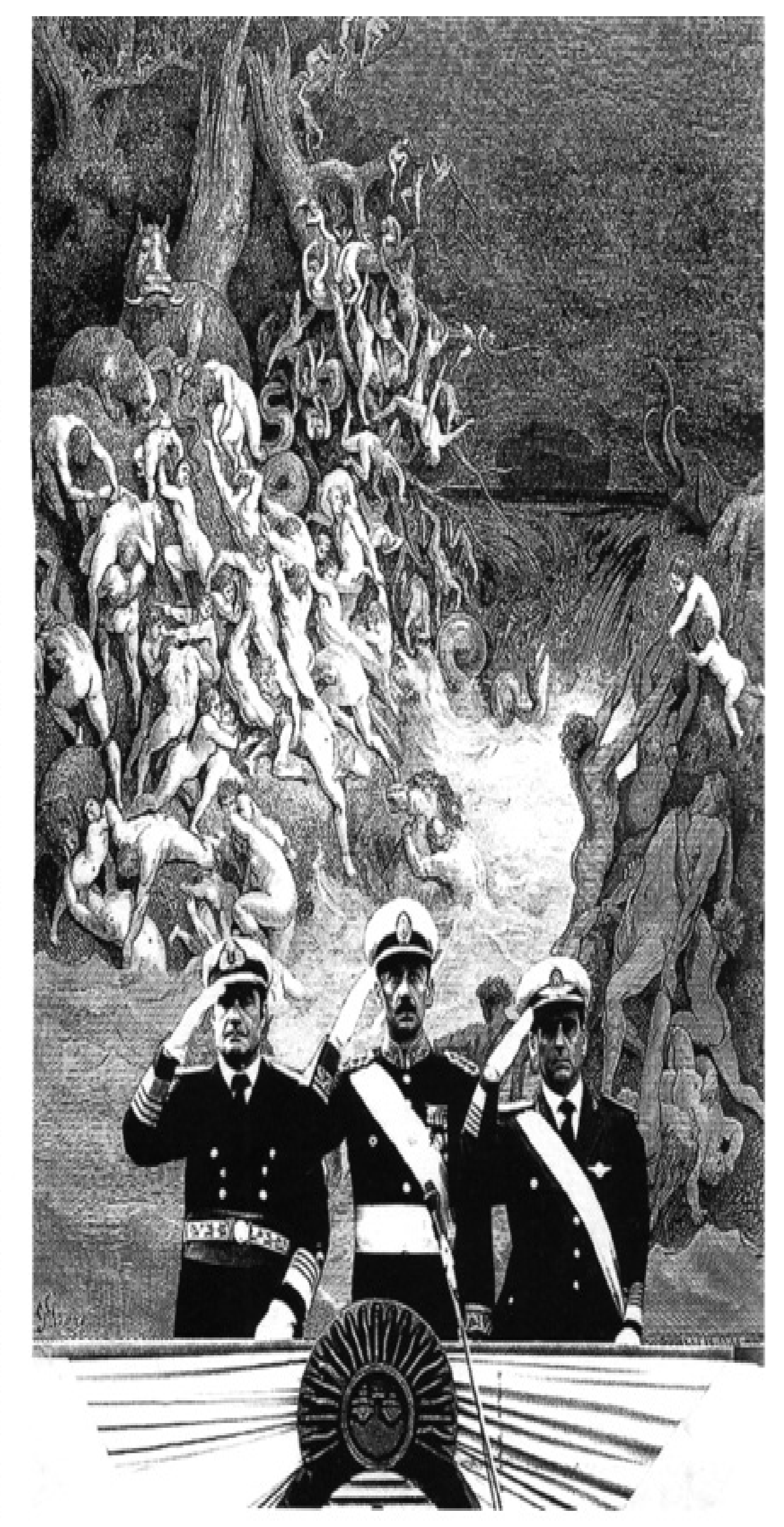
La falta de una propuesta relacional de trabajo sobre o con la misma, reduce el impacto de esta medida que podría ser innovadora. Contrariamente, se manifiesta la falta de referencias, de los significados de la misma, del contexto de su producción y/o la intención del autor al crearla, lo que desarticula su potencial como dispositivo visual y pedagógico.

"El dictador", pintura de José Alfredo Martínez Howard.



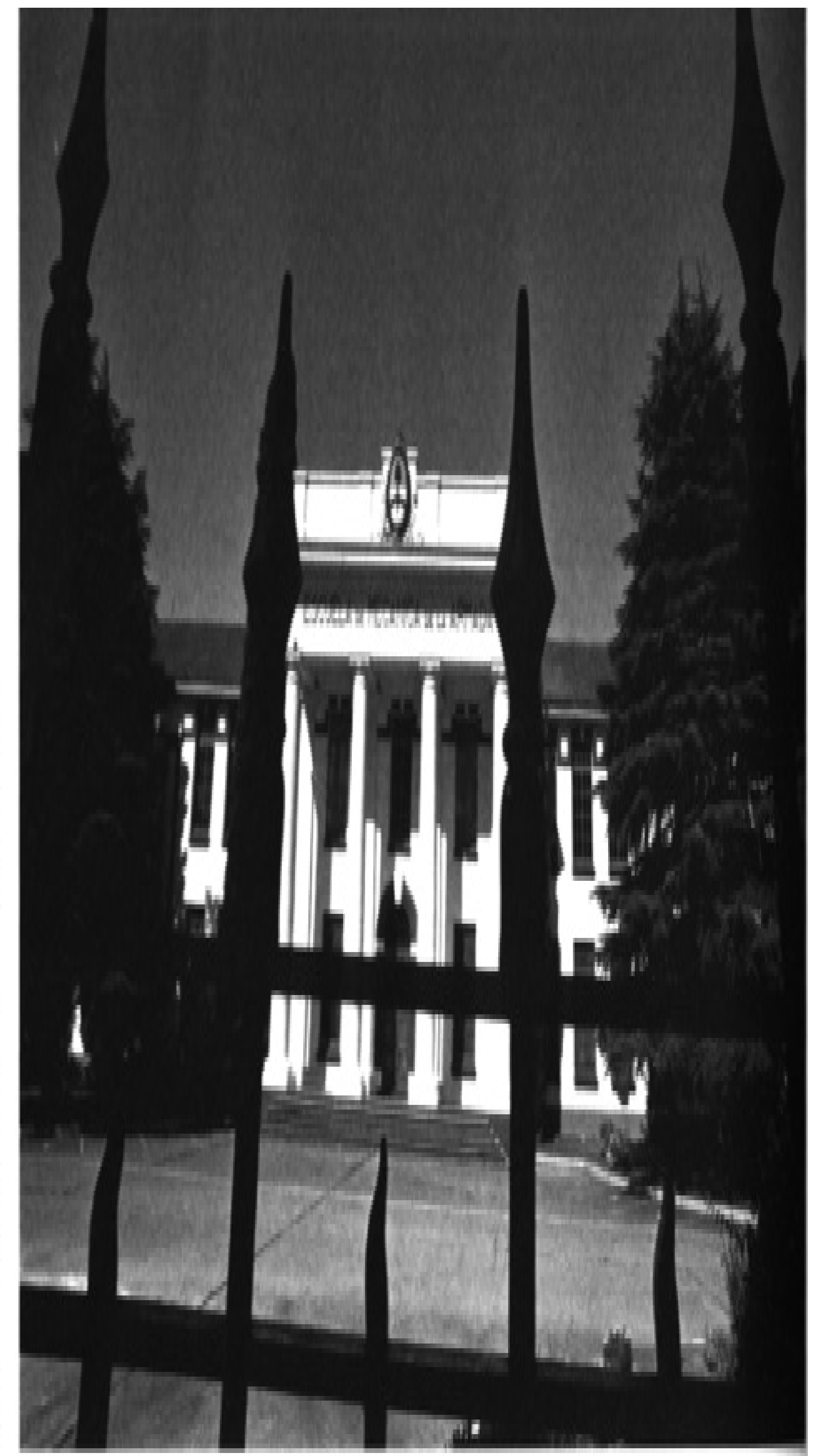
Por su parte, en el libro de De Amézola, la editorial Kapelusz reproduce un collage del artista León Ferrari, que encabeza el apartado dedicado a la dictadura militar con el título: “La dictadura militar 1976-1983”. En este caso, la reproducción de la imagen se encuentra acompañada de un epígrafe que ofrece un contexto informativo, proporcionando al lector herramientas indispensables para interpretar la reproducción. Describe al cuadro explicando detalladamente las partes que lo componen, lo que posibilita una mirada más compleja sobre los sentidos del mismo. Asimismo, al explicar el contexto de su producción, se establece una conexión entre las manifestaciones culturales, artísticas y la coyuntura política.

El colage del artista plástico León Ferrari muestra a la Junta Militar que tomó el poder el 24 de marzo de 1976 superpuesta a la obra *Diluvio* de Gustave Doré, de 1860. De izquierda a derecha aparecen los tres miembros de la Junta: Emilio Eduardo Massera por la Armada, Jorge Rafael Videla por el Ejército, y Orlando Ramón Agosti por la Fuerza Aérea. Este colage pertenece a la portada del Informe de la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (Conadep), titulado *Nunca Más*, editado por el diario *Página 12* en 1995. La Conadep se formó en diciembre de 1983, durante el gobierno de *Raúl Alfonsín*, y tuvo a su cargo el esclarecimiento de los dolorosos hechos producidos en el país como consecuencia del terrorismo de Estado instaurado por la última dictadura militar. Como resultado de esa investigación se editó el informe *Nunca Más* en 1984. En el juicio a las juntas, por sentencia Videla, Massera y Agosti fueron destituidos e inhabilitados a perpetuidad, por lo cual no pueden usar el grado militar ni cobrar jubilación.



Este collage, es un foto-montaje que, como señala el epígrafe, pertenece a León Ferrari, artista argentino. Su compromiso político lo ha llevado al exilio y a la prohibición de su obra por la serie La civilización occidental y cristiana, sobre la guerra de Vietnam. Igualmente, en lo personal como padre de un desaparecido y como exiliado, su arte no ha dejado de vehiculizar una crítica furtiva de la sociedad. La elección de una imagen como esta constituye una decisión política, ya que la obra de León Ferrari ha sido objeto de controversias e incluso de atentados, lo que manifiesta el rol controversial de este artista en la Argentina.[169] A nivel pedagógico esta imagen no posee una función decorativa, sino que constituye un aporte en sí mismo como texto. En primer lugar, porque no repite en el epígrafe lo que dice el texto; en segundo, porque la imagen aporta algo nuevo y se despega del uso de la fotografía de las caras de los militares utilizadas usualmente en los libros como anuario de rostros.

Tanto la publicación de Vázquez de Fernández como el libro de De Amézola, ambas editadas por Kapelusz, utilizaron la misma fotografía:



Los centros clandestinos de detención recibían nombres macabros como la Escuelita, el Olimpo, el Reformatorio y el pozo de Banfield. En la fotografía aparece la Escuela de *Mecánica de la Armada* (ESMA), considerada como el campo de concentración con mayor número de víctimas. El 24 de marzo de 2004 fue declarada *Museo de la Memoria* en homenaje a las víctimas del terrorismo de Estado.

Esta es una fotografía del edificio principal y emblemático de la ESMA. Debido a que acompaña la narrativa sobre los procedimientos de persecución y desaparición, la imagen de un centro clandestino funciona en ese contexto, como evidencia adicional. Como fuente apoya al texto dándole veracidad y legitimando, al mismo tiempo, las narrativas que describen la metodología del terror. La perspectiva de la fotografía elegida le imprime una dinámica especial, así como la reja y las puntas de metal –sumado al contraste de color negro sobre blanco que hacen que aparezcan en primera plana– como símbolo de la detención, la concentración y el encierro.

Sin embargo, cada publicación acompañó la misma fotografía con distintos epígrafes. En el libro de Gonzalo De Amézola, el epígrafe es el que se encuentra junto a la fotografía reproducida. En el mismo se brinda información sobre otros centros clandestinos y sobre la ESMA en particular. De manera diferente, en el libro de Silvia Vázquez de Fernández, el epígrafe dice lo siguiente: “Fachada de la Escuela de Mecánica de la Armada, donde durante la dictadura iniciada en 1976 operó un centro clandestino de detención. Además de la Escuela de Mecánica de la Armada, ¿Qué otros centros de este tipo hubo en el país? Averigüen qué características tenían estos centros”.[170]

A diferencia del epígrafe anterior, la propuesta de la autora es brindar una información mínima que le permita al estudiante comenzar con la búsqueda sobre el significado de eso que está viendo. En este caso, la fotografía introduce el ejercicio, y como documento anuncia visualmente con lo que el alumno podría encontrarse. Ambos epígrafes constituyen un claro ejemplo de los múltiples usos que se le puede dar al dispositivo visual en los libros.

## Los derechos humanos, la sociedad y la salida

A diferencia de los libros de texto que circularon durante los 90, los nuevos textos proponen un análisis que disocia la antigua composición de la sociedad como un actor homogéneo. Así, lejos de representar una mirada uniforme sobre la sociedad, la misma se presenta como un grupo heterogéneo conformado por

distintos sectores. Dentro de la sociedad, la clase media es presentada como parte fundamental del engranaje que permitió el ascenso de los militares y la perdurabilidad de los mismos en el poder.[171] Esto mismo se explica desde distintos argumentos, como por ejemplo el miedo o la mejora en las condiciones económicas: "mostró su entusiasmo por el dólar bajo y la posibilidad de ir de compras al exterior".[172] Así, los libros apuntan al beneplácito de amplios sectores civiles: "Gran parte de la ciudadanía aceptó el discurso estatal y trató de ignorar la represión con el argumento de 'Por algo será', mostrando cómo la indiferencia, el individualismo y la desconfianza frente al prójimo ganaba fuerza en detrimento de las acciones colectivas".[173]

En este sentido, señalan la importancia de la participación activa de la sociedad en tanto todos aparecen como parte responsable e indispensable para entender quiénes le brindaron apoyo a la dictadura militar.

En este contexto y en continuidad con las representaciones que circularon en los libros de los 90, la resistencia y lucha antidictatorial se encuentra sobre todo centralizada en las Madres de Plaza de Mayo y otros organismos de derechos humanos, como por ejemplo Abuelas de Plaza de Mayo, SERPAJ y CELS. Sin embargo, en las nuevas narrativas las entidades son asociadas a una práctica más comprometida y eficiente, como reclamos, solicitadas, denuncias y publicaciones en Argentina. Vía la visita en 1979 de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos y el Premio Nobel de la Paz a Pérez Esquivel por su lucha en defensa de los derechos humanos desde el SERPAJ en 1980, caracterizado como apoyo desde el exterior, se legitima la lucha de estas agrupaciones incluso a nivel internacional. A su vez, las narrativas explican cómo es que los organismos de derechos humanos se fueron conformando a partir de un discurso universal de los derechos humanos y no solo desde su lazo filial como en los 90.[174]

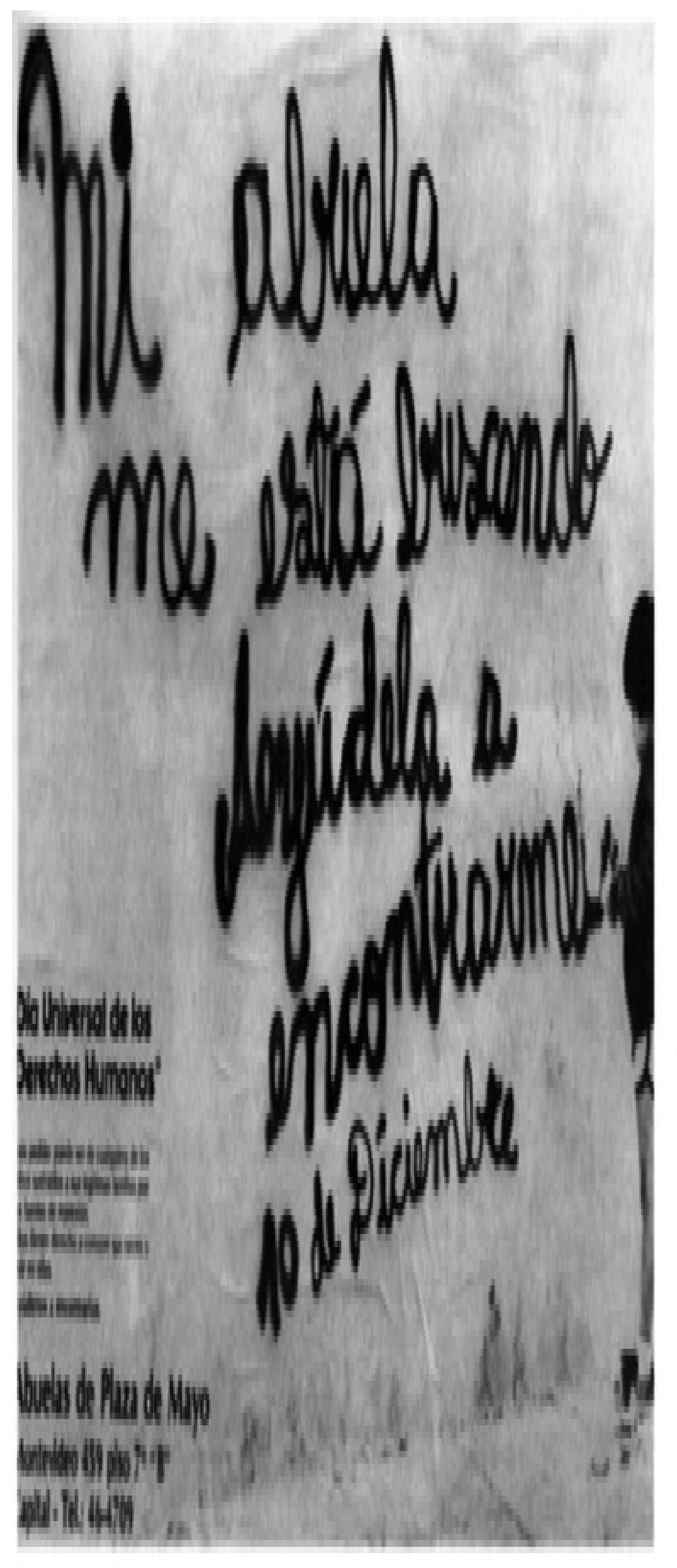
De las imágenes utilizadas para acompañar las narrativas sobre las organizaciones de derechos humanos, el libro de De Amézola publicó una fotografía cuyo contenido refiere a una controversia pública sobre la cifra total de desaparecidos. En efecto, la imagen muestra una manifestación en la que las Madres de Plaza de Mayo sostienen un cartel con la consigna "Aparición con vida", junto a la cifra de 30.000 desaparecidos:




En la foto se puede ver a las Madres de Plaza de Mayo marchando por la calle Corrientes, en la Capital Federal, reclamando por sus hijos. También se puede apreciar la cartelera de exhibición de la película *Desaparecido*, de Costa Gavras. La consigna *"Aparición con vida"* unificó a los organismos de derechos humanos en su lucha durante la dictadura. Era al mismo tiempo *"un deseo y una acusación [...]. Las madres sabemos perfectamente , aunque sea doloroso decirlo, que la mayoría de los desaparecidos fueron asesinados. Pero creemos que para todo el pueblo argentino [...] pedir 'Aparición con vida' es lo más justo que podemos hacer todos, porque si no están con vida hay muchos responsables y entonces ahí es donde la justicia tiene que actuar"*. Al mismo tiempo, la consigna pedía por todos aquellos desaparecidos que aún estaban con vida. Testimonio de Nora Cortiñas, integrante de la Asociación Madres de Plaza de Mayo, tomado de E. Jelin, *Los nuevos movimientos sociales*, Buenos Aires, CEAL, 1989.

En este caso, en el epígrafe aparece un análisis de la fotografía que permite abordar los distintos significados que sus elementos, la consigna en la bandera y el cartel de fondo del cine, aportan a la historia de las organizaciones de derechos humanos. Un elemento no tematizado en el epígrafe es la cifra de 30.000 desaparecidos que aparece en la bandera en primera plana. Esta cifra fue estipulada por los organismos de derechos humanos, en base a las denuncias realizadas en las distintas instituciones. Sin embargo, la cifra estimada por el informe de la CONADEP ronda los 9.000, mientras las cifra estimada por Amnesty International y de la APDH ronda los 15.000. Estas diferencias han generado controversias, las cuales han funcionado como canal de una disputa que en realidad excede el establecimiento de un número en concreto y más bien expresa la magnitud simbólica de la desaparición sistemática.[175] Al publicar una fotografía con esta cifra en el marco de esta discusión, la editorial Kapelusz y sus autores sentaron una posición sobre la veracidad de las cifras otorgadas por los entes oficiales y por las agrupaciones de derechos humanos.

El mismo libro adjunta a la imagen mencionada, una fotografía que alude a la apropiación de menores durante la dictadura, tema que si bien los otros libros mencionan, solo lo hacen al pasar. Por el contrario, este libro adjunta a una extensa explicación sobre el proceso de adopción ilegal de hijos de desaparecidos y qué es lo que significa el robo de la identidad, la siguiente fotografía:




La lucha de los organismos de derechos humanos por la verdad, la justicia y la memoria continúa en nuestros días. En la imagen se puede apreciar un afiche publicado por las Abuelas de Plaza de Mayo en 1983, con motivo de conmemorarse el Día Universal de los Derechos Humanos.
La incansable búsqueda de sus nietos nacidos en cautiverio o arrancados de sus hogares cuando sus padres fueron detenidos-desaparecidos ha logrado que numerosos niños y jóvenes recuperaran su identidad y su historia. Se calcula que alrededor de 500 niños nacieron en cautiverio o fueron arrancados de sus hogares. Hasta diciembre de 2004, la lucha de las Abuelas ha logrado la restitución de 77 niños a sus familias biológicas.

Desde el epígrafe que acompaña la reproducción del afiche, se hace referencia no solo a la lucha de los organismos de derechos humanos en relación al pasado, sino al presente. Al mencionar la búsqueda de los nietos y hablar del éxito parcial de la restitución de los mismos a sus familias biológicas en la actualidad, la fotografía se convierte en un documento. Al mismo tiempo, se convierte en un dispositivo de denuncia en tanto informa sobre la búsqueda de las Abuelas de Plaza de Mayo en el presente, ejemplificando otra forma de utilizar el recurso visual.

En las nuevas narrativas, el final de la dictadura se asocia principalmente con la Guerra de Malvinas, hecho que figura como el detonante final de un largo proceso que termina por socavar la legitimidad de la sociedad a los militares. A diferencia de los años 90 donde la guerra simbolizaba el causante directo de la salida final, ahora la guerra se suma a un largo proceso de debilitamiento causado por la situación política y la consolidación de la multipartidaria como un actor clave de presión, donde se encontraban los principales partidos tratando de pactar una salida electoral, y la crisis económica ya insostenible por las FFAA.[176] A pesar de que la crisis económica y la represión política aparecen como los nuevos causantes de la erosión de las bases legitimadoras del andamiaje dictatorial, la cuestión de las Malvinas no logra escapar a la lógica de una causa nacional propia de las narrativas de los años 80 y 90, aunque con diferentes matices entre sí.

## *Reflexiones preliminares*

A comienzos del nuevo siglo las representaciones que venían pugnando por establecerse como dominantes a partir de mediados de los años 90 se establecieron como tales con el impulso otorgado por las políticas de la memoria del gobierno de Néstor Kirchner, tendencia que continuaría durante el gobierno de Cristina Fernández de Kirchner. Así, las representaciones que hasta el momento habían sido vehiculizadas históricamente por las organizaciones de derechos humanos, fueron plasmadas en un conjunto de iniciativas político-institucionales. Las mismas, entretejieron una sólida política de Estado respecto

a la memoria, mediante la cual las representaciones de la dictadura como terrorismo de Estado, la idea de un golpe cívico-militar y la reivindicación de la militancia setentista, se establecieron como dominantes.

Si en los años 90 la “reconciliación” y la “teoría de los dos demonios” habían constituido parte necesaria de un paradigma principalmente económico, tras la crisis de 2001 el nuevo paradigma estuvo más bien relacionado con procesos refundacionales tanto de lo social como de lo político. En efecto, la condena del terrorismo de Estado, representada por el gobierno como una causa histórica abierta, tanto en lo punitivo como en los procesos de transmisión, se convirtió en una de las condiciones necesarias para generar consensos sobre los que se pudiese refundar la democracia argentina. Sin embargo, tales posturas, aunque dominantes, no lograron un consenso absoluto, y por el contrario, fueron cuestionadas desde distintos sectores de la sociedad, visibilizando las tensiones que este nuevo rumbo provocaba.

Este giro en los sentidos del pasado no se limitó a los debates del espacio público, sino que también permeó el ámbito educativo. Entrado el nuevo siglo, las agrupaciones por los derechos humanos ya habían comenzado a focalizar su trabajo en los procesos de transmisión, sobre todo en la producción de materiales escolares destinados para el trabajo docente. Así, la tendencia de la política educativa del Ministerio de Educación a partir, puntualmente del 30 aniversario del golpe militar en el 2006, profundizaría un proceso prolífico de producción de dispositivos educativos. Esto manifestó la intención del gobierno nacional de plegarse a la consigna de los organismos de condenar y trasmitir. En ese mismo año, la profundidad y extensión de las políticas educativas implementadas por el Ministerio de Educación Nacional concluyeron con la sanción de la nueva Ley de Educación y más tarde, en el 2009, con la creación del nuevo programa de Historia argentina por el gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. La dinámica de proliferación de proyectos y materiales educativos de gobiernos –nacional y el de la ciudad– de distinto corte político, expresa el consenso, a esta altura ya insoslayable, sobre la condena al golpe de Estado. Así, la nueva tendencia educativa avanzó con propuestas para abordar esta temática desde nuevas perspectivas. Como por ejemplo, la relación entre ese pasado y el presente mediante la lectura del plan político económico de la dictadura y ciertas políticas económicas en democracia; innovación característica de esa época.

La oferta de congresos, concursos y materiales escolares, colocó a la figura del docente en el centro de la transformación. Es posible percibir la tendiente

homogeneidad de las representaciones analizadas en los materiales oficiales y en los libros de texto para el Polimodal. Si bien existieron diferencias y matices, la idea de un plan político económico encabezado por las FFAA con el apoyo de ciertos sectores social, económica y políticamente dominantes de la sociedad argentina, se convirtió en el consenso mínimo y dominante de esta época. Cuestión perceptible también en los debates públicos. Puntualmente, el auge de la reivindicación de la militancia setentista puedo verse reflejada en los libros en los cuales la preponderancia de las organizaciones armadas en las narrativas y las omisiones de ciertos conflictos vinculados al peronismo, y más concretamente a la figura de Perón, construyeron representaciones idealizadas y cerradas de las organizaciones armadas, utilizadas –paradójicamente– para reafirmar y legitimar la condena de la represión estatal. Así, los argumentos en torno a medios y fines, y la consecuente construcción parcializada y binaria de la historia, recorrió como lógica también, buena parte de las nuevas narrativas.

No obstante, las representaciones ligadas a la idea de un golpe cívico-militar y las discusiones sobre las responsabilidades de los distintos sectores de la sociedad, significaron una gran innovación tanto en los materiales escolares oficiales y los diversos proyectos producto del trabajo conjunto del gobierno nacional y las agrupaciones de derechos humanos, como en los libros de texto. El cambio en estos últimos, responde sin embargo, en menor medida a lo pautado concretamente por los CBC en 1997, si se recuerda la falta de mención concreta del terrorismo de Estado y más bien la extrema y criticada falta de precisión en los mismos, y en mayor medida por una renovación autoral. Así, la participación directa en la confección de los libros de reconocidos historiadores, generó más bien el espacio para que estos impulsos latentes ya a fines de la década del 90, se plasmaran concretamente a partir del nuevo siglo en los libros de texto. El resultado de este proceso de recambio autoral, fue la modificación de algunos puntos clave de la historia dictatorial en la deconstrucción de la “teoría de los demonios”.

1 Desde una perspectiva económica, el colapso del 2001 resultó funcionar como un caso emblemático del fracaso de la hegemonía de las políticas neoliberales. Al fracaso del proyecto económico manifestado en los levantamientos de diciembre de 2001 se le otorgaría un poder simbólico de recuperación de la participación política en el espacio público. La misma sería asociada a un despertar de la politicidad propia de la sociedad de los 70, adormecida tras y por la dictadura, manifestada en la proliferación de Asambleas barriales.

2 “Kirchner enfrenta una etapa decisiva”, en La Nación, 21 de septiembre de 2003; “Un Presidente fuerte, con límites”, en Clarín, 24 de octubre de 2005. Sobre el cambio de Menem a Kirchner y la situación en la que asume el país y las expectativas generadas en torno a su figura, véase PUCCIARELLI, A.: “¿Ceder la dama?”, Puentes n° 10, 2003, págs. 9-13.

3 Durante los primeros años, la recuperación económica se tradujo en un crecimiento del kirchnerismo que llegaría en las elecciones legislativas del 2005 a alcanzar más del 40% de los votos en el Congreso. “El Senado, con mayoría oficialista”, en Clarín, 24 de octubre de 2005; “El kirchnerismo creció en Diputados”, en Clarín, 24 de octubre de 2005.

4 “Bendini asumirá mañana en el Ejército en reemplazo de Brinzoni”, en Clarín, 27 de mayo de 2003.

5 “Cambio es el nombre del futuro”, en La Nación, 27 de mayo de 2003; “Llegamos sin rencor pero con memoria”, en Página/12, 26 de mayo de 2003.

6 Es precio señalar que existieron reiterados intentos de distintos jueces federales por declarar la inconstitucionalidad de las leyes en lo que se denomina una primera instancia judicial. Tal es el caso del juez Gabriel R. Cavallo, y el caso de juez federal Claudio Bonadío entre otros. “Alfonsín: los indultados correrían con ventaja”, en Clarín, 12 de julio de 2003.

7 “Leyes del perdón: define el Congreso si habrá nulidad”, en Clarín, 11 de agosto de 2003; “Los menemistas se oponen”, en Clarín, 11 de agosto de 2003; “Diputados aprobó la nulidad de la Obediencia Debida y el Punto Final”, en Clarín, 13 de agosto de 2003; “Leyes del perdón: las peleas del PJ en el Senado demoran la nulidad”, en Clarín, 14 de agosto de 2003 y “El Senado anuló las leyes de Punto Final y Obediencia Debida”, en Clarín, 21 de agosto de 2003. Véase Cámara de Diputados, Diario de sesiones: mes de agosto, 2003.

8 En el 2006 las causas superaron el millar. (“Las causas superaron el millar”, en La Nación, 24 de marzo de 2006). Sin embargo la demora de la anulación por parte de la Corte Suprema no impidió que desde 1998 varios de los militares indultados hubiesen sido procesados por causas como la de robo de bebés y participación del plan Cóndor, ya que la apropiación de personas es un delito que no posee prescripción. Asimismo la corte consideró que el segundo de estos delitos, no había sido juzgado en el Juicio a las Juntas. (BOSCHI Silvana,

“Cómo fue el proceso para que los militares pudieran ser juzgados”, en Clarín, 22 de diciembre de 2010).

9 En el 2007, la Corte sentó jurisprudencia anulando el indulto del ex-general Santiago Riveros. “La justicia argentina declara inconstitucionales los indultos que beneficiaron a los represores de la dictadura”, en El País, 13 de julio de 2007 y “La Corte Suprema anuló los indultos”, en La Nación, 13 de julio de 2007.

10 “Deciden derogar el decreto que impide extraditar a ex represores”, en Clarín, 3 de julio de 2003. En poco tiempo los pedidos de extradición se incrementaron hasta alcanzar un pedido de extradición de 46 ex-represores efectuado por el juez Baltasar Garzón desde España. “Garzón se apura para juzgar a los militares”, en Página/12, 9 de julio de 2003; “Juicio por los derechos Humanos”, en Clarín, 29 de agosto de 2003. Véase ANGUITA, E.: Sano juicio, Baltasar Garzón, algunos sobrevivientes y la lucha contra la impunidad en Latinoamérica, Buenos Aires: Sudamericana, 2001.

11 “Eduardo Luis Duhalde será nuevo secretario de Derechos Humanos”, en Página/12, 28 de mayo de 2003.

12 “Kirchner recibe hoy a Bonafini”, en La Nación, 2 de junio de 2003; “Bonafini se reunió con Kirchner y respaldó su gestión”, en Clarín, 3 de junio de 2003.

13 CORREA, A.: “La impunidad es un problema fundacional”, Puentes n°10, 2003, págs. 3-9.

14 “Apoyo de Carlotto y Esquivel a Kirchner”, en Clarín, 8 de agosto de 2003.

15 Sobre la Historia de las conmemoraciones del 24 de marzo, véase LORENZ, F.: “¿De quién es el 24 de marzo? Las luchas por la memoria del golpe de 1976”, en: JELIN, E. (ed.), Las Conmemoraciones, las disputas en las fechas “in-felices”, Madrid: Siglo XXI, 2002, págs. 53-100.

16 VEIRAS N., “Quedaron los clavos para la Historia”, en Página/12, 25 de marzo de 2004. Para ver el momento en el que se descuelgan los cuadros consultar online en: http://www.youtube.com/watch?v=qfCzhkdIsdU&NR=1&feature=fvwp (fecha de consulta, 25 de octubre de 2014).

17 Tras el acto efectuado en la ESMA se realizó el mismo día la tradicional marcha de Congreso a Plaza de Mayo en la que se pudo ver plasmado el incremento de gente y la participación, estimado en 50.000 personas. La última fecha de masiva asistencia había sido en el 2001, en el acto del 25° aniversario. Este incrementó se debió también en parte a que en los últimos años las agrupaciones de derechos humanos supieron vincular sus reclamos no solo con el pasado sino con la actualidad socioeconómica del país, es decir reclamos del presente. "Una multitud se juntó en Plaza de Mayo para repudiar al golpe del 76", en: Clarín, 25 de marzo de 2004.

18 "El presidente pidió perdón en la ESMA", en La Nación, 25 de marzo de 2004; GINZBERG, Victoria, "Vengo a pedir perdón de parte del Estado", en Página/12, 24 de marzo de 2004 y GINZBERG, Victoria, "La verdad es libertad absoluta", en Página/12, 25 de marzo de 2004. Acerca de las intenciones del presidente en la creación de este espacio, véase la entrevista realizada al presidente por CERRUTI, G.: "Diálogo con el presidente Néstor Kirchner, 'la lucha no ha terminado'", Puentes n° 11, 2004, págs. 8-9.

19 En el año 2002 la legislación porteña estableció la creación del "Instituto Espacio para la Memoria". Este instituto estuvo integrado por legisladores, miembros del ejecutivo y representantes de los organismos por los derechos humanos. Como ente autónomo debía encargarse de la recuperación de los centros clandestinos de detención ubicados en la Ciudad de Buenos Aires. Estatuida por ley su sede debía ser la ESMA y su función la reconstruir y conservar la memoria. Ley n° 961, en: BOCABA n°1.602, 6 de enero de 2003. Sobre el Instituto Espacio para la Memoria y el acuerdo firmado por el presidente Kirchner consultar on line en: http://www.derhuman.jus.gov.ar/espacioparalamemoria/ ; http://www.institutomemoria.org.ar/ (fecha de consulta, 25 de septiembre de 2011).

20 "El día en que los detenidos fueron guías entre los pasillos de la ESMA", en Clarín, 25 de marzo de 2004.

21 PASTORIZA, L.: "Una mirada que se abre al futuro", Puentes n° 13, 2004, pág. 57.

22 Dos hijos de desaparecidos nacidos en cautiverio en la ESMA, María Isabel Prigione Greco y Juan Cabandié, dieron un discurso. Juan Cabandié había sido

hasta ese momento el último nieto recuperado. GINZBERG, Victoria, "Ahora soy libre", en Página/12, 24 de marzo de 2004; "Los hijos en el acto: 'Soy mis padres'", en Clarín, 25 de marzo de 2004.

23 Se realizaron a una serie de jornadas y talleres para debatir "El museo que queremos". Sobre el debate en torno al Museo, específicamente consultar http://www.memoriaabierta.org.ar/camino_al_museo_jornadas.php (fecha de consulta, 25 de septiembre de 2014).

24 Para profundizar sobre el debate de la construcción de este espacio en general, véanse CARNOVALE, V.: "Memorias, espacio público y Estado, la construcción del Museo de la Memoria", [en línea], disponible en: http,//www.riehr.com.ar, 2006; VEZZETTI, H.: "Memoria histórica y memoria política, las propuestas para la ESMA", Punto de Vista n° 86, 2006, págs. 37-42; PASTORIZA, L.: "ESMA modelo para armar. Los ejes del debate", Puentes n° 11, 2004, págs. 10-16; MEMORIA ABIERTA: "Un espacio para el dialogo", Puentes n° 11, 2004, págs. 18-19; ALEGRE, G.: "La ESMA es un desafío para toda la sociedad", Puentes n° 11, 2004, págs. 10-16; TAPPATÁ DE VALDÉZ, P.: El parque de la memoria en Buenos Aires, Buenos Aires: Debate, 2004.

25 LVOVICH, D. y BISQUERT, J.: Op. Cit., 2008, pág. 84.

26 "El 'museo de la memoria'", en La Nación, 18 de febrero de 2004.

27 Cecilia Pando, presidenta de la asociación, era a su vez asesora de la diputada Nélida Mansur del Partido Unidad Federalista (Paufe), cuyo dirigente Luis Abelardo Patti, fue acusado en múltiples causas por privación ilegal de la libertad agravada por la imposición de tormentos durante la dictadura militar. "Todo queda en familia", en Página/12, 12 de marzo de 2006.

28 Sobre la postura ideológico-política de esta agrupación, véase http://www.laHistoriaparalela.com.ar/2006/12/06/argentinos-por-la-memoria-completa/ (fecha de consulta 25 de septiembre de 2014).

29 Así lo señalaba una integrante de la comisión directiva de esta agrupación, Karina Mujica, en un acto realizado frente a la ESMA: "Es una burla a la comunidad toda pretender instalar allí un museo de la falsa memoria que solo generaría seguir avivando odios y rencores sobre lo acontecido en la década del 70 en nuestro país". "Piden que no se construya un museo. Reclamo por la ESMA", en La Nación, 2 de noviembre de 2004; "Represores fieles a sí

mismos", en Página/12, 25 de mayo de 2006; "La interna de las chicas", en Página/12, 11 de junio de 2006; "Otra plaza de los dinosaurios", en Página/12, 3 de octubre de 2006; "Bignone pidió que 'terminen lo que nosotros no pudimos terminar'", en Página/12, 4 de octubre de 2006; "Los 'Argentinos por la Memoria Completa': expertos en cadena de mails", en Página/12, 06 de octubre de 2006; "Investigan a Pando y Mújica por apología del crimen", en Página/12, 9 de abril de 2007; "El verdadero rostro de Cecilia Pando", en Página/12, 7 de agosto de 2008; "Pando tapó los pañuelos de las Madres", en Página/12, 6 de mayo de 2009.

30 Sobre la postura ideológico-política de esta agrupación, véase http://afyappa.blogspot.com/ (fecha de consulta, 25 de septiembre de 2014).

31 Sobre los conflictos con la Iglesia a partir de la asunción de Kirchner, se recomienda la lectura del artículo publicado por Verbistky en Página 12 donde también se analiza el vínculo de la iglesia con la dictadura. Véase "Iglesia y Dictadura, 30 años después", en Página/12, 19 de abril de 2006.

32 Ser obispo castrense significa pertenecer al ordinatario militar parte de la Iglesia católica. Los mismos poseen una estatuto propio y sus fieles son militares en función y retirados, y sus familias.

33 A pesar de que este conflicto llevó meses, el Obispo en cuestión no fue removido por las máximas autoridades eclesiásticas, pero sí por el gobierno. "Ginés ratificó su postura, aunque evitó la polémica", en Clarín, 22 de marzo de 2005; "El Vaticano propone una solución acordada para el caso Baseotto", en Clarín, 3 de abril de 2005; "La DAIA le pidió al Vaticano la remoción de Baseotto", en Clarín, 11 de marzo de 2005; "Otra mancha en la Historia negra del vicario castrense", en Página/12, 25 de febrero de 2005.

34 LÓPEZ, José Ignacio, "Solo una visión reduccionista auguró un clima de conflicto", en La Nación, 15 de noviembre de 2005.

35 "Kirchner: hay críticas de la Iglesia que parecen hechas por políticos", en Clarín, 15 de noviembre de 2005; Ver otros artículos al respecto, como por ejemplo: RUBIN, Sergio, "Visible malestar entre los obispos por la dura réplica de Kirchner", en Clarín, 15 de noviembre de 2005; "Episcopado: debut de Bergoglio", en Clarín, 15 de noviembre de 2005.

36 La Comisión de Homenaje Permanente a los caídos por la subversión de la

agrupación AFyAPPA había organizado un acto en conmemoración a sus muertos, donde hubo incidentes y amenazas al actual gobierno. La escalada de la confrontación llevaría a Kirchner, en el acto del día del ejército realizado el 29 de mayo de 2006 en el Colegio Militar del Palomar, a decir frente a toda la formación militar: "No les tengo miedo". "Crece el malestar entre los militares", en La Nación, 5 de mayo de 2006; "Duro mensaje de Kirchner a los militares: 'No les tengo miedo", en Clarín, 30 de mayo de 2006.

37 JELIN, E.: Op. Cit., 2007, pág. 334.

38 Vale aclarar que ya existían centros que venían trabajando sobre las memorias políticas y culturales de los 70, alguno de ellos la Fundación Memoria Histórica y Social Argentina, Memoria Abierta, Abuelas de Plaza de Mayo, la APDH y el CELS.

39 "Cambio es el nombre del futuro", en La Nación, 27 de mayo de 2003.

40 Lorenz señala que la primera división de las Madres de Plaza de Mayo en 1986 giró en torno a esta temática, ya que la línea de Hebe de Bonafini siempre sostuvo la reivindicación del pasado militante de los desaparecidos.

41 LONGONI, A.: Op. Cit., 2007, pág. 17.

42 LVOVICH, D. y BISQUERT, J.: Op. Cit., 2008, pág. 83.

43 CRENZEL, E.: Op. Cit., 2008, pág. 155. Entre estos textos, se destacan el libro La voluntad de Eduardo Anguita editado por el Grupo Editorial Norma en 1997, el de Martín Caparrós y Eduardo Anguita La voluntad. Una historia de la militancia revolucionaria en la Argentina (1966-1973) de editorial Norma y Diario de un Clandestino de Miguel Bonasso editado por Planeta en 2000. Véase, GOICOCHEA, A.: El relato testimonial en la literatura argentina de fin de siglo, La Plata: Ed. Universidad de La Plata, 2008, que realiza un análisis sobre la literatura de carácter testimonial desde una dimensión histórica, periodística y literaria.

44 El 22 de agosto de 1972 se fugaron del Penal de Rawson 25 presos políticos militantes de distintas organizaciones de izquierda, parte de los cuales fueron finalmente fusilados en el penal. Este hecho fue conocido como "La Masacre de Trelew", considerada por distintos autores como la génesis del terrorismo de Estado en manos de los militares. Sobre este tema véanse: ANTOGNAZZI, I.:

Trelew, 20 años después, Buenos Aires: 19 de Julio, 1992; CHEREN, L.: La masacre de Trelew, Buenos Aires: Corregidor, 1997; ALDERETE, A. y PETRALITO, C.: Trelew. Historia de una masacre y la organización popular como respuesta, Buenos Aires: Nuestra América, 2007; PERTOT, W. y GARAÑO, S.: Detenidos - aparecidos. Presas y presos políticos de Trelew a la dictadura, Buenos Aires: Biblos, 2007.

45 La publicación de Oscar Del Barco derivó en un intercambio de reflexiones de distintos intelectuales ligados sobre todo la revista Pasado y Presente, como Héctor Schmucler, Claudia Hilb, César Tcach, Ricardo Forster, Nicolás Casullo, Oscar Terán. Si bien las críticas a la idealización del pasado militante fueron heterogéneas, las distintas posturas señalaron la necesidad de iniciar un debate sobre la ética en la llamada violencia revolucionaria. Véase TARCUS, H.: “Notas para una crítica de la razón instrumental. A propósito del debate en torno a la carta de Oscar del Barco”, Políticas de la Memoria n° 6/7, 2006, págs. 14-26; BASUALDO, V.: “Derivaciones posibles de la polémica iniciada por Oscar del Barco, reflexiones para una agenda de investigación”, Políticas de la Memoria n° 6/7, 2006, págs. 9-13.

46 “La telenovela como impulso para defender la identidad”, en Página/12, 28 de junio de 2006.

47 “La tira Montecristo triplicó las consultas sobre identidad”, en La Nación, 6 de agosto de 2006; “Recuperaron a una hija de desaparecidos gracias a la telenovela Montecristo”, en Clarín, 14 de abril de 2007.

48 Los Emmy son premios internacionales que se entregan de forma anual por la Academia Internacional de Artes y Ciencias Televisivas en Nueva York, donde compiten los productos televisivos de distintos continentes. “Premio Emmy para Televisión por la identidad”, en Clarín, 25 de noviembre de 2008. Asimismo los directivos del canal decidieron donar 2.000 DVD a la Comisión Nacional de Bibliotecas Populares (CONABIP). “Televisión por la identidad ganó el Emmy Internacional”, en Clarín, 26 de noviembre de 2008.

49 Ya en el 2000 un movimiento de actores y dramaturgos habían comenzado a realizar obras en torno a estas temáticas, véase on line http://www.teatroxlaidentidad.net/Historia.asp (fecha de consulta, 25 de septiembre de 2014).

50 “Con la memoria en los cuarteles”, en: Página/12, 06 de abril de 2007.

51 Ley n° 26.085, en: BO n° 30.870, 21 de marzo de 2006.

52 Se puede acceder al prólogo por medio de la página del Ministerio de Justicia, Seguridad y Derechos Humanos, en: http://www.derhuman.jus.gov.ar/ (fecha de consulta, 25 de septiembre de 2014).

53 GINZBERG, Victoria, “De los dos demonios al terrorismo de Estado”, en Página/12, 15 de mayo de 2006.

54 Sobre las falencias del nuevo prólogo, véase CRENZEL, E.: Op. Cit., 2008, págs. 172-179.

55 La apropiación ilegal de niños, señala Foster, constituye un ejemplo concreto de las necesarias cooperaciones que operaron durante el terrorismo de Estado. En estos casos las complicidades se ponen de manifiesto, ya que para el nacimiento de un niño en cautiverio hacía falta un médico, para la adopción ilegal hacían falta jueces y juzgados, así como familias dispuestas a apropiarse de un niño en esas condiciones. Con respecto a una parte de la Iglesia, la connivencia con el gobierno militar en las prácticas de secuestro, tortura y desaparición, van desde la participación de los sacerdotes en sesiones de tortura, a la entrega de listas de familiares que buscaban a los desaparecidos, a la absolución brindada a los militares tras haber arrojado a los cuerpos sedados de los detenidos al Río de la Plata. Sin embargo, de tales colaboraciones se extienden diferentes responsabilidades políticas, morales y penales.

56 El caso de Clarín constituye tan solo un ejemplo de las corporaciones que se vieron beneficiadas por la dictadura. Un equipo alemán conformado por distintos abogados, entre ellos Wolfgang Kaleck, se han dedicado a llevar a cabo investigaciones sobre las corporaciones económicas, no solo argentinas sino también europeas. Véase, KALECK, W. y SAAGE-MAASS, M.: Transnational Corporations on trial, Berlín: Heinrich Böll Foundation, 2008.

57 LVOVICH, D. y BISQUERT, J.: Op. Cit., 2008, pág. 74.

58 LVOVICH, I. y BISQUERT, J.: Op. Cit., 2008, pág. 73. Silvia Finocchio señaló, que si bien tanto el Parque de la Memoria como la ESMA constituyen entradas educativas, ya que los “lugares de la memoria” cuentan con una gran potencialidad didáctica educativa, ambos espacios no han sido explotados por las

instituciones escolares.

59 Dirección de Educación Media y Técnica/ Secretaria de Educación de la Ciudad de Buenos Aires (2003), Documento curricular para 1° año; Dirección de Educación Media y Técnica/ Secretaria de Educación de la Ciudad de Buenos Aires (2004), Documento curricular para 2° año. Entrevista con Ariel Denkberg, en Buenos Aires, 5 de enero de 2009.

60 Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2006), Documento para el Debate: Ley de Educación Nacional. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

61 Ley nº 26.206, en: BO n° 31.062, 28 de diciembre de 2006.

62 Según la misma autora, la ley responde así a la sentida necesidad de "adecuar la legislación a los cambios culturales, sociales y tecnológicos del siglo que acaba de comenzar, y a la política de instauración de la justicia social, la soberanía política y cultural. Una ley pensada entre muchos para beneficio de todos". Véase también PUIGGRÓS, A.: "Apoyo y críticas a la ley de Educación", en Clarín, 15 de diciembre de 2006. Cabe mencionar que esta ley es el corolario de un conjunto de leyes que incluyen la sanción de la Ley de Garantía del Salario Docente y 180 días de clase, n° 25.864; Ley del Fondo Nacional de Incentivo Docente, n° 25.919; Ley de Educación Técnico-profesional, n° 26.058 y Ley de Financiamiento Educativo, n° 26.075, todas tendientes a reformar la base legislativa del gobierno menemista, como ser la Ley Federal de Educación y la Ley de Transferencia de servicios educativos. Ley n° 25.864, en: BO n° 30.318, 15 de enero de 2004; Ley n° 25.919, en: BO n° 30.476, 02 de septiembre de 2004; Ley n° 26.058, en: BO n° 30.735, 09 de septiembre de 2005; Ley n° 26.075, en: BO n° 30.882, 12 de enero de 2006.

63 Por medio de esta ley se había instituido durante el gobierno del presidente Duhalde, el 24 de marzo como Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia. Ley n° 25.633, en: BO n° 29.968, 23 de agosto de 2002.

64 Artículo 92, Ley nº 26.206, en: BO n° 31.062, 28 de diciembre de 2006.

65 Ibídem.

66 Es necesario aclarar que el documento utilizado durante el análisis y cuyos fragmentos serán citados en este capítulo se titula Propuesta de contenidos para

el Nivel Medio. Historia, realizado por el Ministerio de Educación/ Dirección General de Planeamiento educativo/ Dirección de Currícula y Enseñanza/ Dirección de Educación Media. Este documento como lo indica su nombre fue una propuesta que sería aprobada en el 2009. El documento aprobado puede verse online en: http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/media.php?menu_id=20709 (fecha de consulta, 14 de septiembre de 2014).

67 En el 2000, la oferta educativa del sector público estaba constituida por 140 establecimientos educativos; 118 pertenecían a la Dirección de Área de Media y Técnica, ocho a la Dirección de Enseñanza Artística, 69 Centros de Educación del Adulto y del Adolescente y 14 establecimientos de la Dirección de Educación Superior (Centro de Información Documental Educativa. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Dirección General de Investigaciones, Informe Final, 2001, págs. 18-21; Centro de Información Documental Educativa/ Alvarez/ Glas/ Martínez, Los Planes de estudio del Nivel Medio, 2001, pág. 14.

68 Ministerio de Educación/ Dirección General de Planeamiento educativo/ Dirección de Currícula y Enseñanza/ Dirección de Educación Media, Propuesta de contenidos para el Nivel Medio. Historia, 2008, págs. 1-3.

69 Ministerio de Educación/ Dirección General de Planeamiento educativo/ Dirección de Currícula y Enseñanza/ Dirección de Educación Media, Propuesta de contenidos para el Nivel Medio, 2008, pág. 7.

70 Se recuerda al lector lo estipulado en los CBC de 1997 sobre este punto: “Formar al alumno en relación al bien común, la consolidación de la democracia, la preservación del ambiente, la competitividad y productividad económicas y las demandas de un mundo laboral en permanente cambio”. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación/ Consejo de Cultura y Educación de la Nación, Contenidos Básicos Comunes para el Polimodal, 1997, pág. 3.

71 Como metodología de discusión se propone el debate: “participar en un debate organizado, asumiendo posiciones basadas en el conocimiento histórico, sobre el papel del apoyo social en el desarrollo de los regímenes autoritarios” (Ministerio de Educación/ Dirección General de Planeamiento educativo/ Dirección de Currícula y Enseñanza/ Dirección de Educación Media, Propuesta de contenidos para el Nivel Medio, 2008, págs. 17, 42, 69). La inclusión del

debate, que supone argumentación y defensa de una idea, sobre el papel de la sociedad durante procesos autoritarios, implica un cambio ideológico. Subliminalmente introduce la sociedad como un sujeto dinámico capaz de accionar, impulsando por medio del debate la reflexión acerca de los compromisos de cada sujeto-alumno en el marco de un grupo social.

72 Ministerio de Educación/ Dirección General de Planeamiento educativo/ Dirección de Currícula y Enseñanza/ Dirección de Educación Media, Propuesta de contenidos para el Nivel Medio, 2008, pág. 7.

73 Ministerio de Educación/ Dirección General de Planeamiento educativo/ Dirección de Currícula y Enseñanza/ Dirección de Educación Media, Propuesta de contenidos para el Nivel Medio, 2008, pág. 8.

74 "Se procura propiciar momentos de análisis sobre la articulación de los acontecimientos y los procesos estudiados en las distintas escalas: mundial, americana y Argentina. El estudio sincrónico en distintas escalas busca evitar las visiones fragmentadas, formular explicaciones que integren las distintas escalas y recuperar las especificidades de algunos procesos y hechos de la Historia argentina de los siglos XIX y XX." Ministerio de Educación/ Dirección General de Planeamiento educativo/ Dirección de Currícula y Enseñanza/ Dirección de Educación Media, Propuesta de contenidos para el Nivel Medio, 2008, pág. 7.

75 "(…) jerarquizar diferentes causas para explicar las rupturas del orden constitucional en América Latina y en particular en Argentina". Ministerio de Educación/ Dirección General de Planeamiento educativo/ Dirección de Currícula y Enseñanza/ Dirección de Educación Media, Propuesta de contenidos para el Nivel Medio, 2008, págs. 17, 42, 69.

76 Ministerio de Educación/ Dirección General de Planeamiento educativo/ Dirección de Currícula y Enseñanza/ Dirección de Educación Media, Propuesta de contenidos para el Nivel Medio, 2008, págs. 20, 45, 71.

77 Ministerio de Cultura y Educación de la Nación/ Consejo de Cultura y Educación de la Nación, Estructura curricular básica para el tercer Ciclo de la E.G.B, 1995, pág. 15.

78 Entrevista con Javier Trimboli, en Buenos Aires, 20 de diciembre de 2008.

79 Información obtenida en http://memoriafuturo.educ.ar/acerca/index.html

(fecha de consulta, 22 de septiembre de 2014).

80 Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología/ Dirección Nacional de gestión Curricular y Formación Docente, A treinta años del golpe, treinta ejercicios de memoria. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2006.

81 Entrevista con Javier Trimboli, en Buenos Aires, 20 de diciembre de 2008.

82 Extraído del portal http://www.me.gov.ar/educacionymemoria/index.html (fecha de consulta, 25 de septiembre de 2014).

83 ROMERO, A.: "Recuerdos del proceso imágenes de la democracia", Clio & Asociados n° 7, 2003.

84 Sobre la noción de los derechos humanos en la educación, véase CARIDE, J. A.: Los derechos humanos en la educación y la cultura, Rosario: Homo Sapiens, 2009, pág. 56-57.

85 Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología/ Subsecretaría de Equidad y Calidad, Seminario 2006: Entre el pasado y el futuro; los jóvenes y la transmisión de la experiencia argentina reciente, Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007.

86 Véase: http://www.me.gov.ar/a30delgolpe/home/ (fecha de consulta, 25 de septiembre de 2014).

87 Memoria Abierta es un grupo conformado por distintas agrupaciones de derechos humanos, que intentan promover políticas de la memoria sobre el terrorismo de estado a nivel nacional. Véase www.memoriaabierta.org.ar (fecha de consulta, 25 de septiembre de 2014); Memoria Abierta y Secretaria de Medios de Comunicación de la Ciudad de Buenos Aires, 24 de Marzo 1976-2006, del horror a la esperanza, 2006; Memoria Abierta /Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Testimonios, textos y otras fuentes sobre el terrorismo de Estado en argentina, vol. I, II y III, Buenos Aires: Memoria Abierta, 2006.

88 Abuelas de Plaza de Mayo/ Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Cuadernillo de orientación para docentes con propuestas didácticas para estudiantes de nivel medio o EGB y Polimodal, Buenos Aires: Puerto de partida, 2006; Abuelas de Plaza de Mayo/ Gobierno de la ciudad de Buenos

Aires, Apuntes y Actividades para trabajar sobre el día de la memoria. Recuerdo, Reflexión y aprendizaje. Nivel Medio, Buenos Aires: Abuelas de Plaza de Mayo, 2006.

89 Pablo Llonto/ Madres de plaza de Mayo/ Ministerio de educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, La venganza de todos. El dedo en la llaga del mundial 78, Buenos Aires: Madres de plaza de Mayo, 2005; Madres de plaza de Mayo/ Ministerio de educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Historia Madres de plaza de Mayo, Editorial Madres de Plaza de Mayo, 2006.

90 CEPA, Cartilla del primer cuatrimestre, 2003, pág. 35; CEPA, Cartilla del segundo cuatrimestre, 2003, pág. 38; CEPA, Cartilla del primer cuatrimestre, 2004, pág. 45; CEPA, Cartilla del segundo cuatrimestre, 2004, pág. 24; CEPA, Cartilla del primer cuatrimestre, 2005, pág. 38; CEPA, Cartilla del primer cuatrimestre, 2006, pág. 55; CEPA, Cartilla del segundo cuatrimestre, 2006, pág. 26; CEPA, Cartilla del primer cuatrimestre, 2007, pág. 36. CEPA, Cartilla del segundo cuatrimestre, 2007, pág. 41; CEPA, Cartilla del primer cuatrimestre, 2008, pág. 10; CEPA, Cartilla del segundo cuatrimestre, 2008, pág. 12.

91 CEPA, Cartilla del segundo cuatrimestre, 2005, pág. 30.

92 “Foro Mundial de Educación - Buenos Aires 2006”, en Clarín, 4 de mayo de 2006.

93 Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (marzo/abril 2006): “A 30 años del golpe Militar: la escuela y la memoria”, Revista El monitor de la educación, n° 6, año 5.

94 SUETBA: “30 años. Memoria, compromiso y esperanza”, en: La educación en nuestras manos, Ed. especial n° 75, año 15, 2006.

95 Véase online http://www.ctera.org.ar/item-info.shtml?x=61601 (fecha de consulta, 25 de septiembre de 2014).

96 A pesar de que esta organización se enfocó más en el trabajo con maestros de primaria, su trabajo da cuenta del renovado interés de distintas organizaciones por trabajar en la escuela la historia reciente.

97 Para mayor información véase, http://www.institutomemoria.org.ar/institucional/3memoria.html (fecha de

consulta, 25 de septiembre de 2014).

98 La revista Puentes es editada por la Comisión Provincial por la Memoria y con su divulgación cuatrimestral promueve el debate en torno a la construcción de la memoria colectiva y la enseñanza del pasado reciente con publicaciones académicas.

99 El éxito y el alcance de las iniciativas se manifestó en el hecho de que la Comisión fue reconocida como Entidad capacitadora por la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

100 PROGRAMA JÓVENES Y MEMORIA: “Hay que seguir soñando. Los protagonista del Programa Jóvenes y Memoria – 2003, tienen la palabra”, Puentes n° 11, 2004, págs. 62-63.

101 Programa Jóvenes y Memoria: “Bajo el sol del futuro”, Puentes n° 11, 2004, págs. 60-61; PROGRAMA JÓVENES Y MEMORIA: “Recordar para el futuro”, Puentes n° 16, 2005, págs. 62-64.

102 Información obtenida, en: http://www.comisionporlamemoria.org/jovenesymemoria/.htm (fecha de consulta, 22 de septiembre de 2014). Para consultar el material elaborado producto de este programa consultar la misma página.

103 Así figuraría en el portal del Ministerio de Educación de la Presidencia de la Nación: “Esta política, a la vez, era y es parte de un esfuerzo más general por volver a poner la voz del Estado en estas cuestiones, voz que había estado ausente, como no fuera por omisión, prácticamente durante toda la década del noventa.” Extraído del portal http://www.me.gov.ar/educacionymemoria/index.html (fecha de consulta, 25 de septiembre de 2014).

104 Información obtenida, en: http://www.comisionporlamemoria.org/jovenesymemoria/los-numeros.htm (fecha de consulta, 22 de septiembre de 2014).

105 Secretaria de Cultura, Presidencia de la Nación, Boletín Informativo del Laboratorio de Industrias culturales, 2006, año 1, n°1, pág. 2.

106 CEP: Op. Cit., 2005, pág. 8.

107 Íbidem.

108 Entrevista con Cecilia Alegre, en Buenos Aires, 19 de diciembre de 2008; entrevista con Amanda Chellotto, en Buenos Aires, 28 de enero de 2009; entrevista con Graciela Valle, en Buenos Aires, 6 de enero de 2009.

109 Entrevista con Graciela Valle, en Buenos Aires, 6 de enero de 2009.

110 Entrevista con Cecilia Alegre, en Buenos Aires, 19 de diciembre de 2008; Entrevista con Amanda Chellotto, en Buenos Aires, 28 de enero de 2009; Entrevista con Graciela Valle, en Buenos Aires, 06 de enero de 2009.

111 Entrevista con Graciela Valle, en Buenos Aires, 6 de enero de 2009.

112 Entrevista con Cecilia Alegre, en Buenos Aires, 19 de diciembre de 2008.

113 CATTARUZZA, A., et al.: Historia del mundo contemporáneo. Desde la “doble revolución” hasta nuestros días, Buenos Aires: Santillana, 1999.

114 Información extraída de www.filo.uba.ar (fecha de consulta, 22 de noviembre de 2011).

115 DE PRIVITELLIO, L., et al.: Historia: el mundo contemporáneo y la Argentina: siglos XIX y XX, Buenos Aires: Santillana, 2004.

116 PIGNA, F., et al.: Historia. La Argentina contemporánea, Buenos Aires: AZ, 2000.

117 MIRANDA, E. y COLOMBO, E.: Historia argentina contemporánea, Buenos Aires: Kapelusz, 2000.

118 FERNÁNDEZ VÁZQUEZ, S.: Desde fines de la modernidad hasta los tiempos contemporáneos, Buenos Aires: Kapelusz, 2003.

119 FERNÁNDEZ VÁZQUEZ, S.: El mundo, América, la Argentina: desde el siglo XV hasta fines del siglo XIX, Buenos Aires: Kapelusz, 1998.

120 DE AMÉZOLA, G., et al.: Desde fines de la modernidad hasta los tiempos contemporáneos, Buenos Aires: Kapelusz, 2004.

121 Información extraída de www.ungs.edu.ar (fecha de consulta, 22 de septiembre de 2014).

122 ALONSO, M. E. y VÁZQUEZ, E.: Historia. La Argentina Contemporánea (1852-1999). Buenos Aires: Aique.

123 Entrevista con Cecilia Alegre, en: Buenos Aires, 19.12.2008.

124 FRIEDMANN, G., et al.: Historia Argentina contemporánea, Buenos Aires: Puerto de Palos, 2001.

125 FRADKIN, R.: Historia Argentina. Siglos XVII, XIX y XX, Buenos Aires: Estrada, 2000.

126 Información extraída de: www.filo.uba.ar (fecha de consulta, 22 de noviembre de 2011).

127 Información extraída de: http://www.cantaro.com.ar/literatura.asp?ID_SECCION=1 (fecha de consulta, 22 de noviembre de 2011).

128 Información extraída de: www.filo.uba.ar (fecha de consulta, 22 de noviembre de 2011).

129 MIGUEZ, E. y DEVOTO, F.: Historia Argentina y Latinoamericana (1900-2005) -Polimodal, Buenos Aires: Tinta Fresca, 2006.

130 Entrevista con Cecilia Alegre, en Buenos Aires, 19 de diciembre de 2008.

131 Sobre la legitimidad del libro y la aprehensión del mismo como verdades cerradas, véase MIGUEZ, E.: "Reflexiones sobre la enseñanza de la Historia y el uso de fuentes en la escuela media argentina", Propuesta educativa n° 7, 1992, págs. 38-45.

132 MIRANDA, E. y COLOMBO, E.: Op. Cit., 2000, pág. 242; ALONSO, M. E. y VÁZQUEZ, E.: Op. Cit., 2003, pág. 216; MIGUEZ, E. y DEVOTO, F.: op. Cit., 2006, pág. 159; PIGNA, F., et al.: Op. Cit., 206, pág. 227.

133 DE AMÉZOLA, G., et al.: Op. Cit., 2004, pág. 198; PIGNA, F., et al.: Op. Cit., 2000, pág. 227; ALONSO, M. E. y VÁZQUEZ, E.: Op. Cit., 2003, pág. 216.

134 VÁZQUEZ DE FERNÁNDEZ, S.: Op. Cit., 2003, pág. 306; FRIEDMANN, G., et al.: Op. Cit., 2001, pág. 211.

135 PIGNA, F., et al.: Op. Cit., 2000, pág. 225.

136 ALONSO, M. E. y VÁZQUEZ, E.: Op. Cit., 2003, pág. 215.

137 Sobre los hechos y las condiciones que llevaron a la consolidación de la agrupación Montoneros y las diferentes posiciones respecto a este tema, véase DONATELLO, L. M.: Catolicismo y Montoneros. religión, política y desencanto, Buenos Aires: Manantial, 2010; BONASSO, M.: El presidente que no fue. Los archivos ocultos del peronismo, Buenos Aires: Planeta, 2002; LAPOLLA, A. J.: El cielo por asalto. 1966 - 1972, La Plata: De la Campana, 2004.

138 ALONSO, M. E. y VÁZQUEZ, E.: Op. Cit., 2003, pág. 214; CATTARUZZA, A., et al.: Op. Cit., 1999, pág. 250; PIGNA, F., et al.: Op. Cit., 2000, pág. 225; DE AMÉZOLA, G., et al.: Op. Cit., 2004, pág. 197; DE PRITIVELLIO, L., et al.: Op. Cit., 2004, pág. 115; FRIEDMANN, G., et al.: Op. Cit., 2001, pág. 210; MIGUEZ, E. y DEVOTO, F.: Op. Cit., 2006, pág. 140; MIRANDA, E. y COLOMBO, E.: Op. Cit., 2000, pág. 234.

139 PIGNA, F., et al.: Op. Cit., 2000, pág. 225.

140 DE PRITIVELLIO, L., et al.: Op. Cit., 2004, pág. 250; CATTARUZZA, A., et al.: Op. Cit., 1999, pág. 115; MIRANDA, E. y COLOMBO, E.: Op. Cit., 2000, págs. 234-235; FRIEDMANN, G., et al.: Op. Cit., 2001, pág. 211; MIGUEZ, E. y DEVOTO, F.: Op. Cit., 2006, pág. 158.

141 ALONSO, M. E. y VÁZQUEZ, E.: Op. Cit., 2003, pág. 214.

142 DE AMÉZOLA, G., et al.: Op. Cit., 2004, pág. 197.

143 ALONSO, M. E. y VÁZQUEZ, E.: Op. Cit., 2003, pág. 168.

144 DE PRITIVELLIO, L., et al.: Op. Cit., 2004, pág. 250; ALONSO, M. E. y VÁZQUEZ, E.: Op. Cit., 2003, pág. 214; MIRANDA, E. y COLOMBO, E.: Op. Cit., 2000, pág. 264; PIGNA, F., et al.: Op. Cit., 2000, pág. 226.

145 ALONSO, M. E. y VÁZQUEZ, E.: Op. Cit., 2003, pág. 214.

146 ALONSO, M. E. y VÁZQUEZ, E.: Op. Cit., 2003, pág. 214; MIRANDA, E. y COLOMBO, E.: Op. Cit., 2000, págs. 263-264.

147 PIGNA, F., et al.: Op. Cit., 2000, pág. 227.

148 DE AMÉZOLA, G., et al.: Op. Cit., 2004, pág. 197.

149 Ibídem, pág. 197.

150 MIGUEZ, E. y DEVOTO, F.: Op. Cit., 2006, pág. 158.

151 DE AMÉZOLA, G., et al.: Op. Cit., 2004, pág. 198.

152 PIGNA, F., et al.: Op. Cit., 2000, pág. 226.

153 ALONSO, M. E. y VÁZQUEZ, E.: Op. Cit., 2003, pág. 214.

154 VÁZQUEZ DE FERNÁNDEZ, S.: Op. Cit., 2003, pág. 306.

155 PIGNA, F., et al.: Op. Cit., 2000, pág. 263.

156 HILB, C.: "La responsabilidad como legado", Puentes n° 5, 2001, pág. 52.

157 ALONSO, M. E. y VÁZQUEZ, E.: Op. Cit., 2003, pág. 216.

158 PIGNA, F., et al.: Op. Cit., 2000, pág. 253; ALONSO, M. E. y VÁZQUEZ, E.: Op. Cit., 2003, pág. 244; DE AMÉZOLA, G., et al.: Op. Cit., 2004, pág. 204; VÁZQUEZ DE FERNÁNDEZ, S.: Op. Cit., 2003, pág. 311.

159 PIGNA, F., et al.: Op. Cit., 2000, pág. 273.

160 PIGNA, F., et al.: Op. Cit., 2000, págs. 262-263; DE AMÉZOLA, G., et al.: Op. Cit., 2004, pág. 205; ALONSO, M. E. y VÁZQUEZ, E.: Op. Cit., 2003, pág. 250.

161 ALONSO, M. E. y VÁZQUEZ, E.: Op. Cit., 2003, pág. 266; DE AMÉZOLA, G., et al.: Op. Cit., 2004, pág. 210; MIRANDA, E. y COLOMBO, E.: Op. Cit., 2000, pág. 278; PIGNA, F., et al.: Op. Cit., 2000, pág. 273.

162 DE AMÉZOLA, G., et al.: Op. Cit., 2004, pág. 209; ALONSO, M. E. y VÁZQUEZ, E.: Op. Cit., 2003, pág. 282; PIGNA, F., et al.: Op. Cit., 2000, pág.

276; MIRANDA, E. y COLOMBO, E.: Op. Cit., 2000, pág. 277; FRIEDMANN, G., et al.: Op. Cit., 2001, pág. 215; CATTARUZZA, A., et al.: Op. Cit., 1999, pág. 297; DE PRITIVELLIO, L., et al.: Op. Cit., 2004, pág. 116; MIGUEZ, E. y DEVOTO, F.: Op. Cit., 2006, pág. 164.

163 PIGNA, F., et al.: Op. Cit., 2000, pág. 276.

164 DE AMÉZOLA, G., et al.: Op. Cit., 2004, pág. 209.

165 DE AMÉZOLA, G., et al.: Op. Cit., 2004, pág. 210; ALONSO, M. E. y VÁZQUEZ, E.: Op. Cit., 2003, pág. 282; MIRANDA, E. y COLOMBO, E.: Op. Cit., 2000, pág. 278; FRIEDMANN, G., et al.: Op. Cit., 2001, pág. 215; CATTARUZZA, A., et al.: Op. Cit., 1999, pág. 297; DE PRITIVELLIO, L., et al.: Op. Cit., 2004, pág. 116.

166 CATTARUZZA, A., et al.: Op. Cit., 1999, pág. 298; PIGNA, F., et al.: Op. Cit., 2000, pág. 291.

167 PIGNA, F., et al.: Op. Cit., 2000, pág. 277.

168 ALONSO, M. E. y VÁZQUEZ, E.: Op. Cit., 200, págs. 71-74; DE AMÉZOLA, G., et al.: Op. Cit., 2004, págs. 216-219; CATTARUZZA, A., et al.: Op. Cit., 1999, págs. 296-298; PIGNA, F., et al.: Op. Cit., 2000, págs. 279-280.

169 Sobre la obra y vida de León Ferrari, véase GIUNTA, A.: “La política del Montaje, León Ferrari y la civilización occidental y cristiana”, en: OTEIZA, E. (ed.): Cultura y política en los años ’60, Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Oficina de Publicaciones del CBC, 1997, págs. 299-314; GORELIK, A.: “Preguntas sobre la eficacia: vanguardias, arte y política”, Punto de Vista n° 82, Buenos Aires, 2005, pág. 6.

170 VÁZQUEZ DE FERNÁDEZ, S.: Op. Cit., 2003, pág. 312.

171 DE AMÉZOLA, G., et al.: Op. Cit., 2004, pág. 213; ALONSO, M. E. y VÁZQUEZ, E.: Op. Cit., 2003, pág. 282; PIGNA, F., et al.: Op. Cit., 2000, pág. 276; MIRANDA, E. y COLOMBO, E.: Op. Cit., 2000, pág. 277; FRIEDMANN, G., et al.: Op. Cit., 2001, pág. 215; CATTARUZZA, A., et al.: Op. Cit., 1999, pág. 297; DE PRITIVELLIO, L., et al.: Op. Cit., 2004, pág. 117.

172 PIGNA, F., et al.: Op. Cit., 2000, pág. 293.

173 DE AMÉZOLA, G., et al.: Op. Cit., 2004, pág. 213.

174 DE AMÉZOLA, G., et al.: Op. Cit., 2004, pág. 216; PIGNA, F., et al.: Op. Cit., 2000, pág. 286; ALONSO, M. E. y VÁZQUEZ, E.: Op. Cit., 2003, pág. 283; MIRANDA, E. y COLOMBO, E.: Op. Cit., 2000, pág. 277; FRIEDMANN, G., et al.: Op. Cit., 2001, pág. 216; CATTARUZZA, A., et al.: Op. Cit., 1999, pág. 297; DE PRITIVELLIO, L., et al.: Op. Cit., 2004, pág. 117.

175 Sobre la controversia suscitada en torno a la cantidad de desaparecidos, véase FERNÁNDEZ MEIJIDE, G.: La Historia íntima de los derechos humanos en la Argentina (a Pablo), Buenos Aires: Sudamericana, 2009, págs. 124-131; Carta de Eduardo Duhalde: “No es un tema contable ni aritmético”, en Miradas al Sur, 08 de agosto de 2009.

176 ALONSO, M. E. y VÁZQUEZ, E.: Op. Cit., 2003, pág. 286; PIGNA, F., et al.: Op. Cit., 2000, pág. 288; MIRANDA, E. y COLOMBO, E.: Op. Cit., 2000, pág. 277; FRIEDMANN, G., et al.: Op. Cit., 2001, pág. 216; CATTARUZZA, A., et al.: Op. Cit., 1999, pág. 298; DE AMÉZOLA, G., et al.: Op. Cit., 2004, pág. 220; DE PRITIVELLIO, L., et al.: Op. Cit., 2004, pág. 119.

# Reflexiones finales

*La repetición puntual de un mismo relato, sin variación, a lo largo de los años, puede representar no el triunfo de la memoria, sino su derrota. Por una parte, porque toda repetición "seca" el relato y los oídos que lo escuchan, por otra, porque la memoria es un acto de recreación del pasado desde la realidad del presente y el proyecto del futuro.*

Pilar Calveiro

Desde el regreso al sistema democrático en 1983, reconstruir las diversas acepciones del terrorismo de Estado supuso una constante pugna entre diversos actores, principalmente entre los gobiernos, las ffaa, las organizaciones de derechos humanos, la Iglesia católica y los círculos intelectuales. Los mismos han disputado en el espacio público las representaciones del pasado dictatorial, con el propósito de establecer sus propias memorias como legítimas, en relación a las agendas políticas del presente. La transmisión de estas memorias ha constituido un proceso fundamental para la consolidación de determinadas representaciones posdictatoriales por sobre otras. Tanto la escuela como la asignatura de la Historia, como espacios privilegiados para la construcción y circulación de las representaciones históricas, funcionaron como piezas claves en los procesos y tensiones por la transmisión del pasado dictatorial a las siguientes generaciones. Por lo tanto, las representaciones disputadas en los debates públicos han tenido así su propia manifestación en el campo de la enseñanza de la Historia, vehiculizadas por los medios propios de este ámbito, como los actores educativos –directores y docentes–, el currículum ampliado, las editoriales y la oferta editorial de libros de textos, la intervención de los historiadores profesionales en la confección de todos ellos, y también la influencia de los cambios ocurridos en las dinámicas del debate público sobre el pasado.

El regreso al sistema democrático estuvo signado por una política educativa que intentó reestablecer una escuela más inclusiva, para lo cual el gobierno nacional se propuso democratizar las estructuras profundamente perjudicadas durante las últimas décadas y especialmente durante la última dictadura militar. Sin embargo, este cambio estuvo marcado por procesos ambiguos e incluso contradictorios, en los cuales convivieron dispositivos educativos democráticos con elementos autoritarios. Mientras que el gobierno nacional dispuso cambios curriculares que colocaron la cuestión de los derechos humanos como uno de los ejes educativos, la historia enseñada fue desatendida. La permanencia prescriptiva del programa de Historia elaborado por las ffaa expresa los conflictos de una época signada por una enorme fragilidad e inestabilidad por la lucha de intereses expresados, por ejemplo, en el Juicio a las Juntas y la sanción de las "leyes de impunidad". Su reimpresión hasta 1986, teniendo en cuenta que los derechos humanos funcionaron como el eje ordenador de la transición, muestra los límites del impulso renovador que atravesaron, tanto el espacio público como el educativo. Asimismo, la trayectoria histórica de la Historia escolar muestra que la misma ha gozado desde su surgimiento de un status específico vinculado a la rigurosidad académica con la que fue fundada. Si bien durante el análisis a fines del siglo xix y lo largo del siglo XX se puso de manifiesto su uso por el poder político, en comparación con otras asignaturas, como por ejemplo la de Educación Cívica, las connotaciones ideológicas que las narrativas históricas vehiculizan han sido menos visibles y por lo tanto, su uso por el poder político menos mecánico o directo de lo esperado en un principio.

Al no haber incorporado un cambio curricular y haber dejado librada la producción editorial a cuestiones económicas y políticas particulares, los libros de Historia editados e impresos bajo la dictadura militar fueron simplemente reimpresos sin modificaciones durante la década del 80 y hasta mediados de los 90. El arquetipo de la historia argentina en general que dominaba en el ámbito educativo, continuaba apelando a las simbologías nacionales y en el caso de las representaciones de la última dictadura militar, la construcción de la identidad colectiva estuvo ligada a la impronta curricular de 1979, en base a una guerra librada bajo la consigna "Dios, Patria y Familia". Replicando en democracia las fórmulas argumentativas de las ffaa durante la dictadura, las narrativas de los libros giraron alrededor de la "subversión" vs. las ffaa y las últimas como las salvadoras de la "Patria".

Así, se pudo ver que en un contexto de redemocratización del sistema educativo, los materiales escolares circulantes no acompañaron la interpretación de lo

sucedido, propia del momento transicional en Argentina pos Nunca Más y cuya influencia, junto a los juicios, significaría la ruptura pública de la perspectiva de las ffaa sobre el conflicto, instaurando la "teoría de los dos demonios", la cual, a pesar de lógica sobre la causalidad de la violencia y la homologación de la violencia infligida desde y por el aparato estatal y la violencia política de las organizaciones armadas, establecía un reconocimiento y una condena a la práctica ilegal del Estado como consenso mínimo y refundacional del sistema democrático en su conjunto. La falta de renovación curricular y de materiales escolares amplió el espacio para que la transmisión de otras formas de narrar la misma historia dependiera más fuertemente de, por ejemplo, el compromiso docente respecto de este tema, influenciado por miedos y posturas ideológicas de diferente tipo, como se vio en la utilización de la película La Noche de los Lápices.

En la década siguiente, el gobierno de Menem logró consolidar, en un contexto de crisis económica y política, a partir de la "teoría de los dos demonios", el principio de la "reconciliación nacional", articulando ese enunciado con un nuevo pacto de la sociedad con el pasado, que permitiese encausar un nuevo paradigma político-económico neoliberal. Así, en los años 90 se llevó a cabo una reforma educativa, parte de una saga de políticas de privatización y reducción sistemática del aparato estatal. Con respecto a la Historia como asignatura escolar, la reforma traería un espíritu renovador ligado a los avances de la historiografía académica, manifiesto en la participación de los historiadores en la confección de los mismos. Su mayor aporte en relación a los contenidos, sería la consolidación de estudiantes como ciudadanos democráticos en función de una clara representación del Proceso de Reorganización Nacional como una dictadura militar, contribuyendo a la consolidación de una condena generalizada a los golpes de Estado de la historia argentina.

En concordancia con el espíritu de la reforma, a pesar de que la Ciudad de Buenos Aires no adhirió a la misma y tampoco transformó el programa de Historia de 1979 todavía formalmente vigente, se legislaron durante la segunda mitad de la década del 90 distintas iniciativas educativas respecto a la conmemoración de la dictadura militar en el ámbito educativo de la Ciudad de Buenos Aires. Las fechas de las mismas, concuerdan con el giro producido en el espacio público en función de las confesiones de los ex-represores y la consecuente revitalización de la pugna por los sentidos del pasado en los debates

públicos hacia mediados de la década, como por ejemplo las discusiones en torno al destino del predio de la ESMA. Si bien esas disposiciones vehiculizarían en su mayoría una condena al golpe de Estado, no lograrían escapar aún a la lógica impuesta por la “teoría de los dos demonios”, instalada en la década anterior por el gobierno radical mediante los Juicios y el Nunca Más.

Sin embargo, la renovación legislativa no sería la única modificación. Iniciada la década del 90, de manera previa y más tarde en paralelo a la reforma educativa en 1994, se desarrolló una renovación editorial que implicó un corte radical con la producción de libros de la década pasada. Las diferencias producidas en las representaciones sobre el accionar represivo de las FFAA y la clara connotación negativa dada a los golpes de Estado y las dictaduras militares e incluso la mención del terrorismo de Estado constituyeron el cambio y el pase de una década a otra de las narrativas históricas. A pesar de este avance fundamental, al igual que las representaciones dominantes en el debate público, términos como “centros clandestinos”, “tortura” y “desaparición”, fueron explicados, en su mayoría, por y desde la “teoría de los demonios”. Si bien esto mismo limitaría las narrativas, es importante destacar el avance logrado en la esfera educativa, ya que por medio de estas representaciones se agotó la idea de que en la sociedad las organizaciones armadas habían monopolizado la actividad política y social, colocando el accionar ilegal y el terrorismo ‘también’ en la figura del Estado, en correlación con la teoría. A su vez, estas representaciones fueron acompañadas, al igual que en el espacio público, por otras que replicaron las visiones de las FFAA y otras que se enfilaron detrás de las agrupaciones de derechos humanos. A pesar de la marginalidad de ambas, estas tendencias señalaron la variedad de perspectivas y la falta de consensos sobre el pasado dictatorial.

La importante renovación de los libros de texto, en contradicción con un contexto de claro repliegue y olvido del pasado, sería posible, en primer lugar en función de las grandes transformaciones en el ciclo editorial durante esa década y las favorables condiciones económicas que facilitaron la expansión cuantitativa de la producción a un costo menor. Pero más allá de la cuestión económica, existieron otros factores que incidieron y motivaron un cambio radical en una época signada por el claro intento del gobierno por marginalizar este tema y por la falta de prescripciones curriculares que recién llegarían con la sanción de los CBC en 1997. En efecto, es probable que la nueva concepción de la historia de la reforma educativa, así como concretamente su impulso redemocratizador, jugaran un rol importante recién a partir de 1994, aunque no prescriptivo. Igualmente, es posible que las nuevas representaciones del pasado

dictatorial también hayan sido efecto de un impulso democrático tardío sobre la necesidad de terminar con las interrupciones democráticas que habían signado la historia argentina, sedimentadas durante años principalmente por el impacto del Nunca Más en la sociedad. El alcance del mismo había logrado construir la lectura dominante condenatoria del terrorismo de Estado, por lo que soslayarla ya no sería una opción para gestores educativos y autores de libros de texto. Asimismo, los indultos habían logrado "pacificar" las tensiones con las FFAA, por lo que esa condena en los años 90 supuso menos riesgos. Así, las transformaciones de los presupuestos sociales y políticos surgidos de la misma coyuntura transicional y de los debates sobre el pasado durante los 90, el incipiente recambio autoral, y por lo tanto el remplazo de los autores de la década del 70, junto con la necesidad de crear un libro-producto competitivo para consumidores que ya compartían ciertos consensos mínimos sobre el Proceso de Reorganización Nacional como una dictadura militar, funcionarían como importantes motores de la renovación editorial. Tanto las nuevas legislaciones educativas, aunque desarticuladas, como la renovación editorial junto a la nula producción de materiales escolares alternativos por parte de los equipos curriculares del Ministerio de Educación Nacional o de la ciudad, contribuyeron a posicionar a los autores y editores de los textos escolares como principales agentes de prescripción curricular para la enseñanza. En este sentido, los libros se convertirían en los medios portadores de una cultura cívico-democrática, vehiculizando la introducción de una condena –a esa altura insoslayable– sobre lo ocurrido durante la dictadura militar.

Las transformaciones generadas a finales de los años 90, por un nuevo impulso de las organizaciones de derechos humanos, así como la crisis de 2001 y el surgimiento de nuevos actores sociales y nuevas coyunturas políticas y económicas, facilitaron que el gobierno de Néstor Kirchner y más tarde el de Cristina Fernández de Kirchner profundizaran esta tendencia condenatoria transformándola en la postura oficial y dominante. El proceso de asociación simbólica de la condena del terrorismo de Estado como "condición para el fortalecimiento de la democracia pos crisis",[177] significó la apropiación del Estado de ciertos estandartes históricamente identificados solo con las agrupaciones de derechos humanos. Tras la crisis del 2001 los desafíos y la necesidad de reconstruir económica, política y socialmente el país serían palpables, el nuevo estandarte político articulado en una sistemática política de la memoria implicó, en este contexto, no solo una disputa ideológica de intereses

referida al pasado, sino también al presente. En este sentido, el “boom” de conmemoración del pasado cercano y más concretamente, la memoria del terrorismo de Estado, también fue utilizada como una narrativa histórica fundacional de la nueva Nación y por lo tanto del nuevo proyecto político del gobierno. En este proceso, temas como la militancia política de los desaparecidos, el terrorismo infringido desde el Estado, las complicidades y asociaciones de diversos sectores de la sociedad en la construcción de un plan político y económico por las FFAA y los sectores dominantes, se constituirían como las representaciones oficiales y dominantes de ese período. No obstante, esto generaría que desde distintos sectores de la sociedad se reavivaran y radicalizaran las luchas irreconciliables por los sentidos del pasado.

Este vuelco en las representaciones del pasado no se circunscribió a los debates del espacio público, sino que también permearían vehementemente el ámbito educativo. Este proceso fue impulsado por las agrupaciones de derechos humanos, quienes además de luchar por las condenas judiciales se habían abocado desde principios del nuevo siglo a la confección de materiales escolares sobre el pasado dictatorial. Sin embargo, con el 300 aniversario del golpe militar, esta situación fue acompañada por la extensa producción de materiales didácticos para trabajar la dictadura en clase desde el Ministerio de Educación de la Nación, mostrando la convicción del gobierno de plegarse al impulso de las agrupaciones por los derechos humanos de condenar a nivel judicial y transmitir a nivel educacional, para lo cual se valieron del trabajo conjunto con estas organizaciones. A nivel curricular, se sancionaría en el 2006 una nueva Ley de Educación y finalmente en el 2009 el Ministerio de Educación de la ciudad, en manos del partido opositor, sancionaría un nuevo programa de Historia, terminando con el vacío curricular que había dejado en vigencia el programa de Historia elaborado por las FFAA desde 1979. A pesar de las diferencias partidarias en ambos gobiernos, la coincidencia en el cambio expresa un consenso más profundo sobre el carácter ineludible del tema, aunque solo sea el de enseñar la dictadura para la formación democrática, más allá de qué lectura específica se diera de la dictadura en uno y otro caso. Así, si en la pasada década la transmisión había quedado en manos de las editoriales y el impulso de los organismos defensores de derechos humanos y una política legislativa desarticulada al respecto, en ese último período el Estado –tanto el nacional, como el de la ciudad– asumió con mayor resolución su rol de transmisor y formador de valores respecto a la última dictadura militar mediante la disposición de materiales y la prescripción curricular.

A partir del nuevo siglo comenzaron a surgir los nuevos libros para el Polimodal, en correspondencia formal con lo pautado por los CBC de la reforma educativa de los años 90. En estos libros, las narrativas principales versaron de manera implícita sobre el terrorismo de Estado y la idea de un golpe cívico-militar y la realización de un proyecto económico político gestado desde la asociación entre los sectores dominantes y las FFAA. Sin embargo, fue posible percibir una cierta tendencia glorificadora de las organizaciones armadas y ciertas omisiones sobre las responsabilidades de las mismas, así como ciertas dificultades para representar el peronismo y la figura de Perón en la escalada de violencia de la década del 70.

Si las representaciones del pasado "tienen el poder de tornar legítimas las posiciones presentes y de influir en las batallas del ahora",[178] de las cuales dependerá la construcción del futuro, no es casual que las mismas se hayan estructurado en función de las necesidades socioculturales del poder político en su interacción con otros actores, resultando un proceso dinámico ceñido por los conflictos de intereses en la construcción de las identidades colectivas. En este sentido, la utilización del pasado mediante la enseñanza de la historia por los distintos gobiernos, ha sido un patrón común de las distintas coyunturas sociopolíticas en la historia argentina. Si bien la Historia escolar constituye un "enclave" del poder político, el trabajo también demostró empíricamente que el vínculo entre el poder político y la educación es manifiesto pero en ningún modo mecánico, sino más bien una relación compleja que presenta matices; sobre todo cuando se trata de un tema álgido y latente como lo es la última experiencia dictatorial para la sociedad argentina, aún en la actualidad. Aquello que finalmente circula como representación del pasado dictatorial, no depende únicamente de la decisión del poder político e involucra por el contrario distintos actores, intereses y medios.

La ambigüedad de la década del 80 constituye un ejemplo de los matices de esa relación, entre un debate público altamente comprometido en las luchas por las acepciones del pasado y un gobierno cuya postura quiso ser refundacional y propuso los derechos humanos como el "punto cero" de la nueva etapa y, sin embargo, no incorporó un lugar clave para esa operación: las narrativas históricas del pasado dictatorial en la escuela. Por lo tanto, no es posible considerar que el nivel de la prescripción constituye el único medio y el único espacio para dirimir y resolver los conflictos en torno al pasado, cuando éste no siempre fue utilizado. Como contraejemplo y para mostrar los matices del caso argentino, y teniendo en cuenta las enormes diferencias en los contenidos de las

representaciones del pasado y los intereses políticos detrás de las mismas, la mayor injerencia y el uso político del pasado, se tornó más visible durante la última dictadura militar y durante la última década analizada.

A pesar de que el uso político y educativo interesado de la asignatura de la Historia por parte de los gobiernos posee su asidero en el poder real y normativo de los mismos de influenciar y prescribir las prácticas que gestionan el pasado de la escuela, el trabajo visibilizó que la situación curricular en la Ciudad de Buenos Aires se compuso por intenciones renovadoras, proyectos inconclusos y vacío curricular, también en contextos de tensiones o coincidencias entre el gobierno nacional y el de la ciudad. Así, se presentó un panorama más complejo que el del Estado como un ente cohesionado y actuante bajo una misma lógica. Sin por esto restarle importancia a los grandes cambios que implicaron las distintas modificaciones curriculares (como por ejemplo el impulso renovador historiográfico que los CBC de 1997 plasmaron a partir de 1999 en las nuevas ediciones de libros de texto para el Polimodal), en el caso argentino, los límites del poder político se manifestaron en tanto las políticas educativas, lejos de constituir propuestas en bloques y unánimes, constituyeron procesos con contradicciones, superposiciones y solapamientos.

Por lo tanto, ciertos cambios, como la renovación editorial de los 90 o la proliferación de materiales educativos no prescriptivos a principios del 2000 provenientes de las organizaciones de derechos humanos no pueden explicarse en función de políticas curriculares prescriptivas. En contextos de vacío curricular, estas transformaciones señalan que existen otros factores en juego a la hora de definir las matrices y los fundamentos con los que será representado el pasado dictatorial. En este proceso, el lugar que ocupan las editoriales como agentes de cambio no es menor. Más allá de dos factores esenciales que explican los cambios del ciclo editorial, como los son la prescripción curricular y los intereses económicos, a lo largo del trabajo se intentó pensar en otros impulsos y movimientos, así como cambios concretos, como por ejemplo la referencia a la formación profesional de los autores. Si bien en los 90 se dio el primer recambio autoral, recién con los libros del Polimodal esta variable jugaría un rol importante debido a la participación de reconocidos historiadores, profesionales de la investigación y de formación universitaria, muchos de ellos comprometidos con la renovación historiográfica y la democratización de la universidad desde la posdictadura, cuyas perspectivas significarían un giro en las representaciones sobre el pasado dictatorial. Asimismo, en este caso los docentes serían agentes de cambio, ya que mientras en la Ciudad de Buenos Aires el programa de

historia elaborado en 1979 por las FFAA se encontraba formalmente vigente –hecho que seguiría hasta el 2009–, en las escuelas, vía el impulso docente, ya se trabajaba con libros para el Polimodal que habían comenzado a producirse a partir de 1999.

A su vez, los procesos de transformación analizados dieron cuenta de que las tensiones encontradas en el debate público por los sentidos del pasado, también se plantearon dentro del ámbito de la educación. En efecto, los contextos memoriales han demostrado ser altamente influyentes en las dinámicas del ámbito escolar, principalmente por las características de la propia temática. Una historia reciente aún contemporánea, cuyos actores aún se encuentran vivos en una disputa abierta por los sentidos del pasado. En este sentido, el pasado no es pasado sino presente y mientras estas pugnas se desarrollen con todo su ímpetu en los debates públicos por establecer sus propias representaciones como dominantes, el sistema educativo y los materiales serán objeto y reflejo, en mayor o menor medida, y mecanismos más o menos rápidos de esas tensiones. Si bien la escuela posee una relativa autonomía, la misma no es una institución aislada, sino un espacio atravesado por las luchas simbólicas del pasado presentes en la sociedad y que distintos medios –libros de texto, materiales optativos, currículum y actores educativos– portan y vehiculizan al espacio escolar.

Así, las discusiones generadas en el espacio público en torno al pasado dictatorial fueron extremadamente relevantes para analizar los cambios, la permanencia y la dominación de diferentes representaciones en el ámbito educativo. Las formas de aprehender e incorporar en el ámbito educativo las luchas por fijar los sentidos del pasado circulantes, han llegado vía otros mecanismos que los esperados, como la legislación de las conmemoraciones en la ciudad, materiales alternativos y proyectos de capacitación docente extraoficial. La mayoría como iniciativas particulares y/o desarticuladas que han requerido de menos tiempo de gestión. Tanto las reformas educativas como la renovación editorial de libros de texto son procesos largos, que requieren mediaciones y transformaciones estructurales y por tanto comprometen muchos niveles y actores. Asimismo, los cambios en las dinámicas sociales del pasado han sido un factor de influencia en las prácticas docentes, quienes señalaron cómo su práctica se encontraba en mayor o menor medida, condicionada por lo que denominaron los “problemas políticos” de trabajar este tema en el aula. Si

bien los mismos presentan una continuidad en su propia línea de pensamiento, lo que cambió su práctica –en definitiva– fue la transformación del contexto, refiriéndose en estos casos tanto a la comunidad educativa como a la opinión pública sobre la última dictadura militar, habilitando y facilitando el abordaje de esta temática en clase.

Si bien el presente trabajo demostró que en este caso el contexto memorial constituye una variable insoslayable para analizar los cambios en la escuela (factor desatendido en los estudios educativos e históricos realizados sobre esta temática), las distintas transformaciones señaladas a lo largo del trabajo ejemplificaron a su vez, que las luchas del pasado al interior del ámbito educativo no constituyen un reflejo estricto y sincrónico de las luchas que se desarrollan en la esfera pública. Por lo tanto, el vínculo entre ambos espacios ha mostrado ser harto complejo. Como se pudo ver en distintas ocasiones, las representaciones de ambos espacios estuvieron disociadas y los cambios educativos fueron a la zaga de las transformaciones políticas y sociales, más allá de los tiempos lógicos de gestión de una reforma educativa y de la incorporación de la misma en el material educativo. Por lo tanto, ciertas representaciones dominantes en el espacio educativo no siempre fueron, ni las oficiales ni las dominantes en el espacio público, tal como sucedió en los años 80. Mientras que se llevaba a las Juntas a un juicio histórico, en la escuela dominaba la visión de las FFAA. De forma contraria, en los 90, la intención oficial por cerrar el pasado y afirmar su “olvido”, no sería dominante en la escena educativa. La misma incorporaría en sus narrativas históricas la condena al accionar de las FFAA, a pesar de que esa condena estaba sustentada desde el marco interpretativo de la “teoría de los dos demonios”, en plena coincidencia con las representaciones dominantes sostenidas por fuerzas políticas opuestas. Primero, por el primer gobierno post-autoritario, y después, mantenida por el gobierno de Menem. Asimismo, a pesar del empuje adquirido a finales de la década por los organismos de derechos humanos en los debates públicos, sus visiones aparecerían solo de manera excepcional y marginal a finales de los años 90, en contados libros dedicados exclusivamente a esta temática y elaborados por especialistas en educación, pero sin ser libros de texto propiamente dichos.

En efecto, las representaciones oficiales no siempre fueron dominantes o bien

fueron dominantes en un ámbito y no en el otro, o como en el último período, las mismas representaciones serían dominantes en ambos espacios simultáneamente. Sin embargo, esto mismo muestra que en el caso de la Argentina la experiencia dictatorial y la discusión en torno a los sentidos del pasado, constituyó desde el momento mismo de la transición a la democracia, un tema central del debate público y de la escuela, lo que implicó que las narrativas escolares no podían quedar en modo alguno al margen de las luchas por resignificar el pasado dictatorial; aun cuando las mismas replicasen las perspectivas de las FFAA. A diferencia de uno de los casos más emblemáticos sobre la enseñanza de la historia en relación a situaciones de violencia –como el de Alemania pos Shoá en el que tardarían al menos más de una década en introducir esta experiencia histórica a las narrativas escolares–,[179] el caso argentino contó con un impulso latente y constante por disputar y revisar los significados del pasado, lo que lo ha constituido como un caso particular. Esta especificidad del caso argentino abre nuevos interrogantes y desafíos por estudiar y relacionar el mismo con otros países, como los casos de Chile y España, en los cuales los debates en torno a los pasados de violencia estatal presentan semejanzas y diferencias. Estudios de esta índole permitirían establecer la universalidad de ciertas estructuras y procesos, así como los paradigmas y especificidades de cada experiencia post-dictatorial.

Finalmente, la permanente puja por los sentidos del pasado y la convivencia simultánea de esas interpretaciones, han mostrado el dinamismo que caracterizó el caso argentino. Si bien, como ha señalado Jelin, las representaciones lejos de ser interpretaciones acabadas y estáticas son, por el contrario, transformables y al mismo tiempo transformadoras, este trabajo ha visibilizado que en su lógica interna suelen sustentarse sobre explicaciones unívocas, argumentos que parecieran alinearse a visiones y explicaciones totalizantes de la historia. Quizás esto mismo se deba a la necesidad de afirmar su poder explicativo en la pugna con otras. Los términos, las formas y los argumentos utilizados para explicar los actores, su interacción y lo sucedido durante la dictadura militar así como lo no dicho o lo sugerido entre líneas, establecen también asociaciones del pasado vía clichés y estereotipos, delineando las diferentes orientaciones ideológicas que subyacen a toda concepción e interpretación de la historia, implícita o explícitamente.

A lo largo de los últimos años, los distintos gobiernos democráticos no articularon necesariamente representaciones de la historia más dinámicas que

incluyeran la multiplicidad y la conflictividad de este tema en particular. Tal es el caso de la representación de las organizaciones armadas como la "subversión marxista" y como sinónimo de terrorismo en un primer momento, y más tarde como la "juventud idealista". O el paso de la práctica de las organizaciones armadas asociadas al "terror" y al "ataque", a la caracterización de la violencia política como "práctica revolucionaria". Estas y otras representaciones presentes en las luchas por la memoria pública, también han dominado en distintas coyunturas la escena educativa y han guiado los argumentos de las narrativas históricas escolares.

Por lo tanto, la tendencia a suponer que el poder político en sociedades democráticas posee un mayor interés por construir representaciones del pasado que reflejen la pluralidad de voces y actores que se encuentran en pugna en un tema como este, se encuentra quizás menos confirmada para el caso argentino que presenta matices. A modo de ejemplo, las visiones del pasado dictatorial analizadas en la última década, también han tendido a ofrecer visiones cerradas o resueltas, valiéndose de recursos mistificadores para legitimar determinadas lecturas y posiciones. Tal es el caso de la mitificación del pasado militante vinculado a las organizaciones armadas y la imposibilidad –aún– de criticar ciertas aristas del peronismo por temor a diluir la condena al golpe de Estado. Quizás, estas dificultades respondan al dilema de los Estados democráticos de enseñar en la asignatura de Historia por un lado, una cultura plural, y por otro, la de fomentar una identidad nacional homogénea, en base a ciertas interpretaciones comunes del pasado. Sin embargo, al no garantizar en las representaciones un cierto dinamismo, lo que supondría incluir en el ámbito educativo la complejidad y la conflictividad del proceso que llevó a la violencia estatal, estas visiones carentes de matices terminan por estructurar el conocimiento en análisis binarios, estableciendo malos y buenos esencializados, reemplazando en función de las luchas de poder –las cuales incluyen gobiernos y otros actores y un sin fin de medios–, una representación dominante por otra.

Si bien existe el conflicto en la medida que se tematiza la dictadura militar y en la medida en que se contraponen distintas perspectivas, cada representación se sostiene sobre visiones rígidas y estereotipadas de los actores: sean "subversivos" o "jóvenes idealistas". Quizás, las representaciones no han sido plurales porque tampoco puedan serlo si cada una constituye una mirada particular de un actor que interpreta un pasado todavía abierto y en pugna, debates vigentes en el presente. No obstante, si bien los gobiernos no han logrado evadir del todo las lecturas únicas, se han puesto de manifiesto las

diferencias ideológicas entre las narrativas surgidas durante la última dictadura militar y las circuladas en el sistema democrático, y a su vez entre cada gobierno democrático entre sí.

Con este análisis no se busca relativizar los grandes avances referidos a la condena de los golpes de Estado y la explicación de los proyectos políticos y económicos, sin los cuales no sería posible comprender los sucesos y los procesos de cualquier historia y en particular la de la última dictadura militar. A claras esto mismo supone un logro educativo. No obstante, es importante tener en cuenta que la falta de consenso a largo plazo sobre la necesidad de deslindarse de visiones estereotipadas para establecer una condena, menoscaban la potencialidad de las narrativas históricas si se confunde heroificar a los militantes del 70 con conseguir la condena al golpe militar y lo sucedido en esos años. El riesgo de esta situación es que a la larga, la evidente falta de consenso entre los diferentes actores que disputan los significados en el espacio público, revitalice viejas posturas latentes en la sociedad y que aquello que se consiguió como conquista democrática, sea cuestionado en función de cuestiones ideológicas de turno. En realidad, el desafío sigue siendo, tanto por razones científicas como sociales, construir historias más complejas y menos simplistas, una historiografía plural que posibilite y asegure un mínimo acuerdo de los actores políticos y educativos, al no exigir la aceptación o rechazo en bloque, de narrativas unidireccionales. Como se ha señalado en el epígrafe “la repetición puntual de un mismo relato, sin variación, a lo largo de los años, puede representar, no el triunfo de la memoria sino su derrota”.

Así, mediante la pluralidad de fuentes y el análisis cruzado entre los distintos ámbitos durante la investigación, se puso de manifiesto la complejidad de enseñar la dictadura militar, ejemplificada en la paradoja de la última década, analizada mediante la exposición de las tensiones entre la intención de condenar los golpes militares y fundar la cultura democrática, y la construcción de representaciones sustentadas en posturas binarias de la historia de todos modos. Esto mismo expresa la tensión entre la necesidad de transmitir y los peligros de la transmisión, visibilizando la relevancia de la influencia de la historia política en los análisis sociales y educativos. En efecto, no se trata solo de transmitir el Nunca Más al terrorismo de Estado en las narrativas de la asignatura de Historia, sino de preguntarse con qué construcción y nociones cívicas y por lo tanto, con qué concepciones ideológicas de la historia se construye la capacidad condenatoria de las futuras generaciones.

177 CERRUTI, G.: “El Estado de la memoria”, Puentes n° 11, 2004, págs. 4-7.

178 CATTARUZZA, A.: Los usos del pasado. La Historia y la política argentinas en discusión, 1910-1945, Buenos Aires: Sudamericana, 2007, pág. 19.

179 Es preciso aclarar que existieron diferencias entre la República Federal Alemana, en la cual esta temática no aparecería en los libros de texto casi hasta después de 1968, y la República Democrática Alemana. En el segundo caso, el tema se introdujo con anterioridad, aunque las características principales de esa historia se construyeron en función del “fascismo alemán” velando la figura del “judío” por una lógica de “víctimas comunistas”. Véanse KOLINSKY, E.: “The Treatment of the Holocaust in West German Textbooks”, Yad Vashem Studies n° X, 1974, págs. 149-216; MARIENFELD, W.: “Jüdische Gechichte im deutschen Schulbuch im historischen Vergleich zwischen Gegenwart und kaiserlichem deutschland”, Internationale Schulbuchforschung n° 28, 2006, págs. 139-161; PINGEL, F.: “From Evasion to a Crucial Tool of Moral and Political Education: teaching National Socialism and the Holocaust in germany”, en: FOSTER, S. y CRAWFORD, K.: What Shall We Tell the Children? International perspectives on school history textbooks, Greenwich Conn.: IAP, 2006, págs. 131-153.

Anexo

<table>
<tr><td colspan="4">Nivel Inicial</td><td colspan="7">Escuela Primaria</td><td colspan="5">Escuela Secundaria</td><td>ET</td></tr>
<tr><td colspan="4">De 2 a 5 años</td><td colspan="7">De 6 a 12 años</td><td colspan="5">De 13 a 18 años</td><td></td></tr>
<tr><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>1°</td><td>2°</td><td>3°</td><td>4°</td><td>5°</td><td>6°</td><td>7°</td><td>1°</td><td>2°</td><td>3°<br>HA</td><td>4°</td><td>5°</td><td>6°</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td></td><td colspan="8">Escolaridad de carácter obligatoria</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td colspan="17">Sistema pre-reforma</td></tr>
<tr><td colspan="17">Sistema pos-reforma</td></tr>
<tr><td colspan="4">Nivel Inicial</td><td colspan="9">Educación General Básica (EGB)</td><td colspan="3">Polimodal</td><td>ET</td></tr>
<tr><td colspan="4">De 2 a 5 años</td><td colspan="9">De 6 a 14 años</td><td colspan="3">De 15 a 18 años</td><td></td></tr>
<tr><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>1°</td><td>2°</td><td>3°</td><td>4°</td><td>5°</td><td>6°</td><td>7°</td><td>8°</td><td>9°</td><td>1° HA</td><td>2°</td><td>3°</td><td>4°</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td colspan="3">Primer Ciclo</td><td colspan="3">Segundo Ciclo</td><td colspan="3">Tercer Ciclo</td><td colspan="3">TTP/ TAP</td><td></td></tr>
<tr><td></td><td></td><td></td><td colspan="10">Escolaridad de carácter obligatoria</td><td colspan="3"></td><td></td></tr>
</table>

Abreviaturas del cuadro:

HA: Historia Argentina Contemporánea
ET: Escuelas Técnicas
TTP: Trayectos Técnico-profesionales
TAP: Trayectos Artístico-profesional

Cuadro extraído de la investigación de Inés Dussel 1994; reformulado y completado con más información para este trabajo.

# Abreviaturas

AEDD: Asociación de Ex Detenidos Desaparecidos

AFyAPPA: Asociación de Familiares y Amigos de los Presos Políticos de Argentina

Almte. : Almirante

Alianza: Alianza por el Trabajo, la Justicia y la Educación

APDH: Asamblea Permanente por los Derechos Humanos

ANCLA: Agencia de Noticias Clandestina

BES: Boleto Estudiantil

BO: Boletín Oficial

BOCBA: Boletín Oficial de la ciudad de Buenos Aires

CELS: Centro de Estudios Legales y Sociales

CETERA: Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina

CEMLA: Centro de Estudios Migratorios Latinoamericanos

CBC: Contenidos Básico Comunes

CePA: Centro de Pedagogías de Anticipación

CGB: Ciclo Básico General

CPN: Congreso Pedagógico Nacional

CONADEP: Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas

CONICET: Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas

DINEM: Ministerio del Interior y la Dirección Nacional de Escuelas Medias

EGB: Educación General Básica

ERP: Ejército Revolucionario de Pueblo

ESMA: Escuela Mecánica de la Armada

FLACSO: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales

FREPASO: Frente País Solidario

Gral. : General

GOU: Grupo de Oficiales Unidos

HIJOS: Hijos por la Identidad y la Justicia contra el Olvido y el Silencio

INADI: Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo

INDEC: Instituto Nacional de Estadísticas y Censos de la República Argentina

JP: Juventud Peronista

MEDH: Movimiento Ecuménico por los Derechos Humanos

MNER: Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas

MTD: Movimientos de Trabajadores Desocupados

PEI: Proyectos Educativos Institucionales

PJ: Partido Justicialista

SERPAJ: Servicio de Paz y Justicia

SIDE: Servicio de Inteligencia

SUTEBA: Sindicato único de Trabajadores de la Educación Argentina

Triple A: Alianza Anticomunista Argentina

UBA: Universidad de Buenos Aires

UCR: Unión Cívica Radical

ULP: Universidad de La Plata

UNGS: Universidad Nacional de General Sarmiento

# Bibliografía

## *Fuentes no publicadas*


Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Archivo, Buenos Aires

a) Informes, Documentos e Investigaciones

Consejo Nacional de Educación, Educación Común en la capital, las provincias y los territorios nacionales (1983-1996), 1946.

Centro Nacional de Documentación e Información Educativa, Consejo Federal de Educación, 1973.

Ministerio de Educación, Subversión en el ámbito educativo. Conozcamos a nuestro enemigo, 1977.

Comisión Nacional de Educación, Censo escolar Nacional, correspondientes a fines de 1883 y principios de 1884, 1885.

Ministerio de Cultura y Educación/ Santiago, Beatriz, Proyecto programa de transformación de la educación media. Ciclo Básico General, 1988.

Ministerio de Educación de la Nación/ Dirección Nacional de Educación Media, Acciones realizadas 1984-1989, 1989.

Centro de Información Documental Educativa/ Marinozi, Edith/ Mele, Marcelo, Informe Final. Evaluación de la innovación curricular en Escuelas Municipales de Enseñanza Media. Documento de circulación interna, 1995.

Proveeduría Escolar/ Moroni, Raúl, Normativa General para la Enseñanza Media. Ciudad de Buenos Aires 1990/1996, 1997.

Ministerio de Educación y Cultura/ Devoto, Fernando, Historia. Fuentes para la transformación curricular Ciencias Sociales II, 1997.

Ministerio de Educación y Cultura/ Romero, Luis Alberto, Historia. Fuentes para la transformación curricular Ciencias Sociales II, 1997.

Ministerio de Educación y Cultura/ Segreti, Carlos, Historia. Fuentes para la transformación curricular Ciencias Sociales II, 1997.

Centro de Información Documental Educativa. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Dirección General de Investigaciones, Informe Final, 2001.

Centro de Información Documental Educativa/ Alvarez, María Isabel/ Glas, Alicia/ Martínez, Alejandra, Los Planes de estudio del Nivel Medio. La situación

actual en el sistema educativo del gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2001.

Dirección de Educación Media y Técnica/ Secretaria de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, Documento curricular para 1° año, 2003.

Dirección de Educación Media y Técnica/ Secretaria de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, Documento curricular para 2° año, 2004.

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires/ Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento/ Xifra, Susana, Régimen de Evaluación, Calificación y Promoción para el alumnado del nivel medio en establecimientos dependientes de las Direcciones de Área de Educación Media y Técnica y de Educación Artística y de la Dirección General de Educación Superior. Proyecto Recopilación y Reformulación de Normativa Educativa, 2004.

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires/ Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento/ Xifra, Susana, Informe Consolidado del Marco Normativo del Área de Educación Artística. Proyecto Recopilación y Reformulación de Normativa Educativa, 2007.

b) Programas de Historia oficiales

Ministerio de Educación y Justicia/ Dirección General de Enseñanza Secundaria, Normal, Especial y Superior, Planes y Programas de Estudio. Enseñanza Secundaria. Planes y Programas de Estudio. Ciclo Básico, Segundo ciclo del Bachillerato, Ciclo del Magisterio, Escuelas Normales Regionales y Escuelas Nacionales de Comercio, 1956.

Ministerio de Justicia y Educación de la Nación Argentina, Planes y Programas de Estudio. Para establecimientos dependientes de la Dirección Nacional de enseñanza Media del Ministerio de Justicia y Educación de la Nación Argentina del Tercer año. Ciclo Básico, 1979.

Ministerio de Educación/ Dirección nacional de investigación, experimentación y perfeccionamiento educativo, Planes de estudio para el Nivel Medio, 1982.

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación/ Consejo de Cultura y Educación de la Nación, Estructura curricular básica para el tercer Ciclo de la E.G.B, 1995.

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación/ Consejo de Cultura y Educación de la Nación, Contenidos Básicos Comunes para el Polimodal, 1995.

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación/ Consejo de Cultura y Educación de la Nación, Contenidos Básicos Comunes para el Polimodal, 1997.

Ministerio de Cultura y Educación, Historia. Fuentes para la transformación curricular Ciencias Sociales I, 1997.

Ministerio de Cultura y Educación, Historia. Fuentes para la transformación curricular Ciencias Sociales II, 1997.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Documento para el Debate: Ley

de Educación Nacional, 2006.

Ministerio de Educación. Dirección General de Planeamiento educativo. Dirección de Currícula y Enseñanza. Dirección de Educación Media, Propuesta de contenidos para el Nivel Medio. Historia, 2008.

c) Programas de Historia argentina elaborados por profesores de Historia

30 Programas de Historia argentina de tercer y quinto año de la Escuela Media de la Ciudad de Buenos Aires entregados por los Docentes entrevistados.

Programas de Historia Argentina de tercer y quinto año discontinuados a lo largo de 10 años de un establecimiento educativo de la Ciudad de Buenos Aires.

Centro de Pedagogías de Anticipación (CEPA), Buenos Aires, Cartillas de seminario de actualización docente, 2003-2008.

Academia Nacional de la Historia, Buenos Aires, Informes: La enseñanza de la Historia en la argentina, 2000, 2001, 2005.

### *Fuentes publicadas*

## Fuentes oficiales

a) Leyes, Decretos y Resoluciones

Cámara de Diputados. Diario de sesiones, 1994.

Registro Nacional, Leyes y Decretos, 1870; 1882/1884

Boletín Oficial, Leyes y Decretos, 1952; 1956; 1980; 1983; 1984; 1986-1989; 1991-1993; 1998; 2001 – 2006.

Boletín Oficial de la Ciudad de Buenos Aires, Leyes y Decretos, 1995; 1996; 2000

Boletín Oficial de la Provincia de Buenos Aires, Leyes y Decretos, 1988

Ministerio de Educación y Justicia de la Nación, Resoluciones y Circulares, 1883; 1884; 1888, 1993-1999; 2002-2006.

Ministerio de Educación de la ciudad de Buenos Aires, Resoluciones y Circulares, 1993-1999; 2002-2006.

b) Informes, Documentos e Investigaciones

Ministerio de Cultura y Educación/ Finocchio, Silvia, Reflexiones para una propuesta de trabajo sobre la enseñanza de Historia y Geografía en el contexto del Mercosur, en: Ministerio de Cultura y Educación; La enseñanza de Historia y Geografía en el contexto del Mercosur. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación, 13-16, 1999

Naciones Unidas Resolución n° 423 (V), Declaración Universal de los Derechos Humanos por las Naciones Unidas, [en línea], disponible en: http://www.un.org/depts/dhl/spanish/humanrights/ (fecha de consulta, 22 de noviembre de 2011)

Secretaría de Investigación Pública/ Dirección General de Difusión, Discursos Presidenciales. Buenos Aires: Secretaría de Investigación Pública. Buenos Aires: Secretaría de Investigación Pública, 1984.

Secretaría de Industria, Comercio y de la Pequeña y Mediana Empresa, Ministerio de Economía y Producción/ Centro de Estudios para la Producción (CEP), La industria del libro en Argentina, Buenos Aires: Secretaría de Industria, Comercio y de la Pequeña y Mediana Empresa, 2005.

c) Materiales Escolares

Subsecretaría de Equidad y Calidad, Seminario 2006: Entre el pasado y el futuro; los jóvenes y la transmisión de la experiencia argentina reciente. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2007.

Memoria Abierta/ Secretaria de Medios de Comunicación de la Ciudad de Buenos Aires, 24 de Marzo 1976-2006, del horror a la esperanza. Buenos Aires:

Memoria Abierta, 2006.

Memoria Abierta/ Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Testimonios, textos y otras fuentes sobre el terrorismo de Estado en argentina, vol. I, II y III. Buenos Aires: Memoria Abierta, 2005.

Abuelas de Plaza de Mayo/ Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Cuadernillo de orientación para docentes con propuestas didácticas para estudiantes de nivel medio o EGB y Polimodal. Buenos Aires: Puerto de partida, 2006.

Abuelas de Plaza de Mayo/ Gobierno de la ciudad de Buenos Aires, Apuntes y Actividades para trabajar sobre el día de la memoria. Recuerdo, Reflexión y aprendizaje. Nivel Medio. Buenos Aires: Abuelas de Plaza de Mayo, 2006.

Pablo Llonto/ Madres de plaza de Mayo/ Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, La venganza de todos. El dedo en la llaga del mundial 78. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2005.

Madres de plaza de Mayo/ Ministerio de educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Historia Madres de plaza de Mayo. Buenos Aires: Editorial Madres de Plaza de Mayo, 2006.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología; Dirección Nacional de gestión Curricular y Formación Docente, A treinta años del golpe, treinta ejercicios de memoria. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2006.

### *Textos Escolares*


ALONSO, María Ernestina, et al.: Historia, La Argentina del siglo XX, Buenos Aires: Aique, 1997.

ALONSO, María Ernestina y VÁZQUEZ, Enrique: Historia. La Argentina Contemporánea (1852-1999), Buenos Aires: Aique, 2003.

ASTOLFI, José: Historia 3, La Argentina y el mundo hasta nuestros días, Buenos Aires: Kapelusz, 1982.

BUSTINZA, Juan Antonio y GRIECO Y BRAVIO Alicia: Historia 3, los tiempos contemporáneos. Argentina y el mundo. Serie del Plata, Buenos Aires: AZ, 1995.

BUSTINZA, Juan Antonio y GRIECO Y BRAVIO Alicia: Contemporaneidad, Argentina y el mundo. Un camino al siglo XXI. Serie Plata Hoy, Buenos Aires: AZ, 1998.

CATTARUZZA, Alejandro, et al.: Historia del mundo contemporáneo. Desde la "doble revolución" hasta nuestros días, Buenos Aires: Santillana, 1999.

DE AMÉZOLA, Gonzalo, et al.: Desde fines de la modernidad hasta los tiempos contemporáneos, Buenos Aires: Kapelusz, 2004.

DE PRIVITELLIO, Luciano, et al.: Historia, el mundo contemporáneo y la Argentina, siglos XIX y XX, Buenos Aires: Santillana, 2004.

DI TELLA, Torcuato: Historia social de la Argentina contemporánea, Buenos Aires: Troquel, 1998.

DRAGO, Alfredo: Historia 3, tercer año del ciclo básico y comercial, Buenos Aires: Stella, 1991.

ETCHART, Martha, et al.: Historia 3. Argentina desde 1832 y el mundo contemporáneo, Buenos Aires: Cesarini Hnos., 1992.

FERNÁNDEZ ARLAUD, Santos: Historia institucional de Argentina y América, Buenos Aires: Stella, 1985.

FERNÁNDEZ VÁZQUEZ, Silvia: Desde fines de la modernidad hasta los tiempos contemporáneos, Buenos Aires: Kapelusz, 2003.

FRIEDMANN, German, et al.: Historia Argentina contemporánea, Buenos Aires: Puerto de Palos, 2001.

IBÁÑEZ, José: Historia 3, la Argentina en la evolución del mundo contemporáneo, Buenos Aires: Troquel, 1982.

JÁUREGUI, et al.: Historia 3, Buenos Aires: Santillana, 1990.

LLADÓ, Juan, et al.: Historia, la edad contemporánea, la Argentina de 1831 a 1982. Para tercer año del ciclo básico, escuelas de comercio y de educación técnica, Buenos Aires: AZ, 1990.

LUCHILLO, et al.: Historia 3, El mundo contemporáneo. Desde comienzos del siglo XIX hasta nuestros días, Buenos Aires: Santillana, 1995.

MÉREGA, et al.: Historia Argentina, Buenos Aires: Santillana, 1995.

MIGUEZ, Eduardo y DEVOTO, Fernando: Historia Argentina y Latinoamericana (1900-2005) – Polimodal, Buenos Aires: Tinta Fresca, 2006.

MIRANDA, Emilio y COLOMBO, Edgardo: Historia argentina contemporánea, Buenos Aires: Kapelusz, 2000.

MIRETZKY, María, et al.: Historia 2, la edad moderna y el surgimiento de la Nación Argentina, Buenos Aires: Kapelusz, 1980.

MIRETZKY, María, et al.: Historia 3. La organización y desarrollo de la Nación Argentina y el mundo Contemporáneo, Buenos Aires: Kapelusz, 1984.

PIGNA, Felipe, et al.: Historia. La Argentina contemporánea, Buenos Aires: AZ, 2000.

RAMPA, Alfredo: Historia quinto curso. Instituciones políticas y sociales de la Argentina y de América a partir de 1810, Buenos Aires: AZ, 1982.

RECALDE, Héctor y EGGERS-BRASS, Teresa: Historia III. Argentina dentro del contexto latinoamericano y mundial (1810-1995), Buenos Aires: Mapu, 1996.

RINS, Cristina y WINTER, María Felisa: La Argentina, una Historia para pensar, Buenos Aires: Kapelusz, 1997.

VÁZQUEZ DE FERNÁNDEZ, Silvia: El mundo, América, la Argentina, desde el siglo XV hasta fines del siglo XIX, Buenos Aires: Kapelusz, 1998.

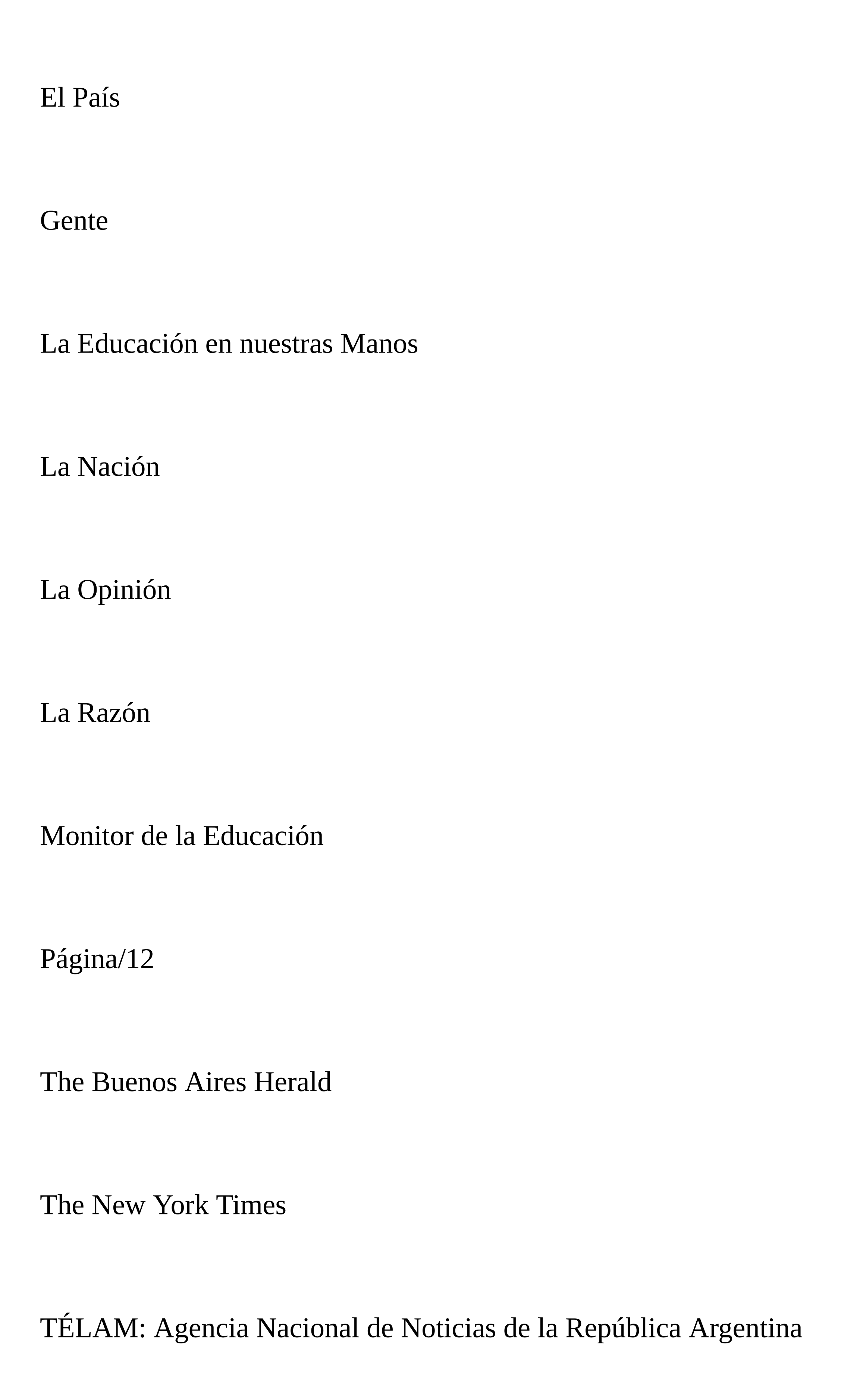
### *Diarios y Revistas*

ABC

Canto al Maestro

Clarín

El Diario del Juicio



El País

Gente

La Educación en nuestras Manos

La Nación

La Opinión

La Razón

Monitor de la Educación

Página/12

The Buenos Aires Herald

The New York Times

TÉLAM: Agencia Nacional de Noticias de la República Argentina

## *Entrevistas*

a) Entrevista con docentes de Historia argentina

En función del pedido expreso de los entrevistados, se reserva la identidad de los mismos así como los nombres de las instituciones donde trabajan.

Entrevista n° 1, en Buenos Aires, 18 de diciembre de 2008.

Entrevista n° 2, en Buenos Aires, 09 de enero de 2009.

Entrevista n° 3, en Buenos Aires, 22 de diciembre de 2008.

Entrevista n° 4, en Buenos Aires, 16 de diciembre de 2008.

Entrevista n° 5, en Buenos Aires, 23 de diciembre de 2008.

Entrevista n° 6, en Buenos Aires, 23 de diciembre de 2008.

Entrevista n° 7, en Buenos Aires, 10 de diciembre de 2008.

Entrevista n° 8, en Buenos Aires, 29 de diciembre de 2008.

Entrevista n° 9, en Buenos Aires, 06 de enero de 2009.

Entrevista n° 10, en Buenos Aires, 15 de diciembre de 2008.

Entrevista n° 11, en Buenos Aires, 08 de enero de 2009.

Entrevista n° 12, en Buenos Aires, 16 de noviembre de 2009.

Entrevista n° 13, en Buenos Aires, 23 de octubre de 2009.

Entrevista n° 14, en Buenos Aires, 23 de octubre de 2009.

Entrevista n° 15, en Buenos Aires, 04 de noviembre de 2009.

Entrevista n° 16, en Buenos Aires, 06 de noviembre de 2009.

Entrevista n° 17, en Buenos Aires, 23 de noviembre de 2009.

Entrevista n° 18, en Buenos Aires, 24 de noviembre de 2009.

Entrevista n° 19, en Buenos Aires, 12 de diciembre de 2009.

Entrevista n° 20, en Buenos Aires, 03 de diciembre de 2008.

Entrevista n° 21, en Buenos Aires, 13 de diciembre de 2009.

Entrevista n° 22, en Buenos Aires, 28 de noviembre de 2008.

Entrevista n° 23, en Buenos Aires, 21 de diciembre de 2009.

Entrevista n° 24, en Buenos Aires, 17 de diciembre de 2009.

Entrevista n° 25, en Buenos Aires, 18 de diciembre de 2009.

Entrevista n° 26, en Buenos Aires, 27 de noviembre de 2008.

Entrevista n° 27, en Buenos Aires, 03 de diciembre de 2008.

Entrevista n° 28, en Buenos Aires, 16 de noviembre de 2008.

Entrevista n° 29, en Buenos Aires, 16 de noviembre de 2008.

Entrevista n° 30, en Buenos Aires, 10 de enero de 2009.

b) Entrevistas a Editores

Entrevista con Graciela Valle, en: Buenos Aires, 06 de enero de 2009. Editora del departamento de sociales Kapelusz. Primaria y Secundaria. Ex editora de Santillana, Aique, Tinta fresca y AZ.

Entrevista con Cecilia Alegre, en: Buenos Aires, 19 de diciembre de 2008. Jefa del departamento de contenidos de AZ. Ex editora de Tinta Fresca y Kapelusz.

Entrevista con Beatriz Santiago, en: Buenos Aires, 02 de enero de 2009. Sección Escuelas Medias de Aique.

Entrevista con Amanda Chellotto, en: Buenos Aires, 28 de enero de 2009. Directora de edición del departamento de Ciencias Sociales de Santillana.

c) Entrevistas con agentes del Ministerio de Educación

Entrevista con Ariel Denkberg, en: Buenos Aires, 05 de enero de 2009. Jefe del equipo de diseño curricular en el Ministerio de Educación de la Nación 1994-

1999.

Entrevista con Javier Trímboli, en: Buenos Aires, 20 de diciembre de 2008. Director Equipo “A 30 años” en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología 2006-2008.

Entrevista con Beatriz Santiago, en: Buenos Aires, 02 de enero de 2009. Directora del área curricular del Ministerio de Educación de la Nación entre 1987-1989; 1997-1999.

d) Entrevistas con autores de libros de texto

Entrevista a Roberto Elisalde, en: Buenos Aires, 08 de enero de 2009. Historiador, profesor de Historia, autor de libros de texto y director del bachiller popular de la cooperativa del IMPA.

Entrevista con Enrique Vázquez, en: Buenos Aires, 03 de diciembre de 2009. Historiador, profesor de Historia, autor de libros de texto.

## *Literatura secundaria*

ABELES, Martín: “El proceso de privatizaciones en la Argentina de los noventa, ¿reforma estructural o consolidación hegemónica?”. Época Revista argentina de economía política n° 1, 1999, págs. 95-114.

ABOUT, Ilsen y CHÉROUX, Clément: Fotografie und Geschichte, Leipzig: Institut für Buchkunst, 2004.

ABOY CARLÉS, Gerardo: Las dos fronteras de la democracia argentina. La reformulación de las identidades políticas de Alfonsín a Menem, Buenos Aires: Homo sapiens, 2001.

ABRAM, Ido (ed.): Thema Holocaust. Ein Buch fur die Schule, Hamburg: Rowohlt, 1996.

ACUÑA, Carlos: "Lo que el juicio nos dejó". Puentes n° 2, 2000, págs. 82-87.

ACUÑA, Carlos y SMULOVITZ, Catalina: ¿Ni olvido ni perdón? Derechos humanos y tensiones cívico militares en la transición argentina, Buenos Aires: Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES), 1991.

ACUÑA, Carlos y SMULOVITZ, Catalina: "Militares en la transición Argentina, del gobierno a la subordinación constitucional", en: ACUÑA, Carlos, et al. (ed.), Juicio, castigos y memorias, derechos humanos y justicia en la política argentina, Buenos Aires: Nueva Visión, 1995, págs. 21-99.

AGEITOS, Stella Maris: Historia de la impunidad, de las actas de Videla a los indultos de Menem, Buenos Aires: Hidalgo, 2002.

AGOSTINIS, Silvia: "Ciudad, exclusividad y pobreza. El signo de los noventa", en: FILMUS, Daniel (ed.), Los noventa, política, sociedad y cultura en América

Latina y Argentina de fin de siglo, Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), 1999, págs. 259-275.

AISENBERG, Beatriz: “Los textos, los alumnos y la enseñanza de la Historia en la Escuela Primaria, la comprensión de los vaivenes temporales”, Enseñanza de las Ciencias Sociales n° 7, 2008, págs. 37-46.

ALBA DE, Alicia: Currículum: Crisis, Mito y Perspectivas, Buenos Aires: Miño y Ávila, 1991.

ALBARRACÍN, José: “La enseñanza de la Historia patria y americana”, en: II Congreso Internacional de Historia de América, Buenos Aires: Academia Nacional de la Historia, 1938, págs. 389-395.

ALCORTA, Amancio: La instrucción secundaria, Buenos Aires: La Cultura Argentina, 1916.

ALDERETE, Alberto y PETRALITO, Christian: Trelew. Historia de una masacre y la organización popular como respuesta, Buenos Aires: Nuestra América, 2007.

ALEGRE, Gabriela: “La ESMA es un desafío para toda la sociedad”, Puentes n° 11, 2004, págs. 10-16.

ALEXANDER, Jeffrey: “Toward a Theory of Cultural Trauma”, en: ALEXANDER, Jeffrey; GIESEN, Bernhard y EYERMAN, Ron, Cultural

trauma and collective identity, Berkeley: University of California Press, 2004.

ALEXANDER, Jeffrey; Giesen, Bernhard y Eyerman, Ron: Cultural trauma and collective identity, Berkeley: University of California Press, 2004.

ALLIAUD, Andrea: “La biografía escolar de los maestros. Una propuesta de abordaje”, Propuesta Educativa n° 23, 2000, págs. 88-93.

ALIETO, Aldo, et al.: En busca de la escuela perdida. Educación, crecimiento y exclusión social en la argentina del siglo XXI, Buenos Aires: Siglo XXI, 2002.

AMÉRY, Jean: Weiterleben, Aber Wie? Essays 1968-1978, Stuttgart: Klett-Cotta, 1982.

AMÉZOLA DE, Gonzalo: “El difícil arte de cambiar. Los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales de Historia y la transformación educativa argentina”, Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales n° 2, 1997, págs. 9-31.

___________________ “Problemas y dilemas en la enseñanza de la Historia Reciente”, Revista de Historia Entrepasados, 1999, págs. 137-162.

___________________ “La enseñanza de la Historia en la escuela básica”, Clio & Asociados. La Historia enseñada n° 4, 1999, págs. 224-225.

___________________ “Tirando al niño con el agua sucia. Sobre las críticas a los cambios en la enseñanza de la Historia introducidos por la ‘transformación educativa’”, Clio & Asociados. La Historia enseñada n° 6, 2001, págs. 133-154.

___________________ “La Historia que no parece Historia, sobre la enseñanza escolar de la Historia del presente en la Argentina”, Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales n° 8, 2003, págs. 46-65.

___________________ “Los Historiadores proponen cómo cambiar la enseñanza, la reforma educativa argentina en las fuentes para la transformación curricular”, Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales n° 10, 2005, págs. 67-99.

___________________ “Una Historia incómoda, la enseñanza de la Historia del tiempo presente”, en: KAUFMANN, Carolina (ed.), Dictadura y Educación. Los textos escolares en la Historia argentina reciente 2, Buenos Aires: Miño y Dávila, 2006, págs. 299–323.

___________________ “Cambiar la Historia. Manuales escolares, currículum y enseñanza de la Historia reciente desde la ‘transformación educativa’”, en: KAUFMANN, Carolina (ed.), Dictadura y Educación. Los textos escolares en la Historia argentina reciente 2, Buenos Aires: Miño y Dávila, 2006, págs. 227-271.

___________________ “Autoritarismo e Historia escolar, apuntes”, Praxis Educativa n° 1, 2006, págs. 35-44.

___________________ “A Necessary Dictatorship. The ‘Age of Rosas’ in

Argentine history textbooks published between 1956 and 1983 and the Defence of Authoritarianism", Pedagógica Histórica n° 43, 5, 2007, págs. 669-684.

___________________ "Currículo Oficial y Memoria. El pasado reciente en la escuela Argentina", Enseñanza de las Ciencias Sociales n° 7, 2008, págs. 47-55.

AMÉZOLA DE, Gonzalo; CARLOS, Matilde y GEOGHEGAN, Emilce: "La dictadura en la escuela. La enseñanza de la Historia reciente en las escuelas de la Provincia de Buenos Aires", [en línea], disponible en: http//www.riehr.com.ar/investigacion.php., (fecha de consulta, 14 de noviembre de 2011).

ANDERSEN, Martín: Dossier Secreto. El mito de la "guerra sucia" en la Argentina, Buenos Aires: Sudamericana, 2000.

ANDERSON, Benedict: Imagined communities, reflections on the origin and spread of nationalism, London: Verso, 2002.

ANDERSON, Perry: The origins of postmodernity, London: Verso, 1998.

ANGELI, Sergio: "El gobierno de Raúl Alfonsín (1983-1989)", en: LEWKOWICZ, Mariana y DOBAÑO, Palmira (eds.), Cuatro décadas de Historia argentina (1966-2001), Buenos Aires: Proyecto Editorial, 2005, págs. 115-136.

ANGUITA, Eduardo: Sano juicio, Baltasar Garzón, algunos sobrevivientes y la

lucha contra la impunidad en Latinoamérica, Buenos Aires: Sudamericana, 2001.

_______ La compañía de monte, Buenos Aires: Grupo Planeta, 2005.

ANON, Dossier: “Los años noventa, balance de una década de concentración económica y regresividad social”, Época. Revista argentina de economía política n° 1, 1999, págs. 11-15.

ANON, Dossier: “Dossier de Historia de los Organismos de Derechos Humanos, Familiares de detenidos desaparecidos y presos por razones políticas”, Puentes n ° 12, 2004.

ANSALDI, Wado: “Profetas de cambios terribles. Acerca de la debilidad de la democracia argentina, 1912-1945”, en: ANSALDI, Waldo; PUCCIARELLI, Alfredo y VILLARUEL, José (eds.), Representaciones inconclusas, las clases, los actores y los discursos de la memoria, 1912-1946, Buenos Aires: Biblos, 1995, págs. 23-70.

_______ “El silencio es salud. La dictadura contra la política”, en: QUIROGA, Hugo y TCACH, César (eds.), Argentina 1976-2006, entre la sombra de la dictadura y el futuro de la democracia, Rosario: Homo Sapiens; Universidad Nacional del Litoral, 2006, págs. 97-121.

ANTOGNAZZI, Irma: Trelew, 20 años después, Buenos Aires: 19 de Julio, 1992.

APPLE, Michael: Ideología y Currículo, Madrid: Akal, 1986.

AQUINO, Nancy; BERTONE, Dante y FERREYRA, Susana: “Enseñanza de Historia de América, cultura escolar e identidad Latinoamericana”, en: DÍAS, Sabino y FÁTIMA, María (eds.), Historia da América. Ensino, poder e identidade, Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2004, págs. 35-47.

AQUINO, Nancy y FERREYRA, Susana: “Aproximaciones analíticas a la Historia argentina en la escuela. Una mirada sobre los textos visibles”, Cuadernos de educación n° 7, 2009.

ARFUCH, Leonor; IPOLA DE, Emilio y BOMBAL GONZÁLEZ, Inés: “Dos variantes del juego de la política en el discurso electoral de 1983”, en: VERÓN, Eliseo (ed.), El discurso político. Lenguaje y acontecimientos, Buenos Aires: Hachette, 1987, págs. 27-52.

ASSMANN, Aleida: Erinnerungsräume, Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses, Heidelberg: Beck, 1999.

______________ Der lange Schatten der Vergangenheit, Erinnerungskultur und Geschichtspolitik, Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung (BPB), 2007.

ASSMANN, Aleida y CONRAD, Sebastian: Memory in a Global Age. Discourses, Practices and Trajectories, Nueva York: Palgrave Macmillan, 2010.

ASSMANN, Aleida y FREVERT, Ute: Geschichtsvergessenheit-

Geschichtsversessenheit. Vom Umgang mit deutschen Vergangenheiten nach 1945, Stuttgart: Deutsche Verlag Anstallt, 1999.

ASTOLFI, José: Síntesis de Historia de Roma y Edad Media, Buenos Aires: Kapelusz, 1943.

___________ Síntesis de Historia media, moderna y contemporánea, Buenos Aires: Kapelusz, 1945.

___________ Compendio de Historia argentina e instrucción cívica, Buenos Aires: Kapelusz, 1945.

___________ Curso de Historia argentina, el período indígena y el hispánico, Buenos Aires: Kapelusz, 1949.

___________ Curso de Historia argentina, la independencia, la organización, la república, Buenos Aires: Kapelusz, 1952.

___________ Síntesis de Historia moderna y contemporánea, Buenos Aires: Kapelusz, 1958.

___________ Instituciones políticas y sociales de América hasta 1810, Buenos Aires: Kapelusz, 1960.

___________ Historia antigua y medieval, Buenos Aires: Kapelusz, 1963.

___________ Mariano Acosta Historia de la Escuela Normal de Profesores Mariano Acosta, Buenos Aires: Asociación de Ex-Alumnos de la Escuela Normal de Profesores Mariano Acosta, 1974.

AVELLANEDA, Andrés: Censura, autoritarismo y cultura, argentina 1960-1983, Buenos Aires: Centro Ed. de América Latina, 1986.

AZPIAZU, Daniel: Privatizaciones en la Argentina. Regulación tarifaria, mutaciones de los precios relativos, rentas extraordinarias y concentración económica, Buenos Aires: FLACSO, 1999.

BANNER, Gillian: Holocaust Literature, Schulz, Levi, Spiegelman and the Memory of the Offence, Londres: Vallentine Mitchell, 2000.

BARNES, Teresa; BLOOMFIELD, David y HUYSE, Luc (eds.): Reconciliation after violent conflicto, Stockholm: Institute for Democracy and Electoral Assistance, 2003.

BASUALDO, Eduardo; KHAVISSE, Miguel y AZPIAZU, Daniel: El nuevo poder económico en la Argentina de los años 80, Buenos Aires: Siglo XXI, 2004.

BASUALDO, Eduardo Marcelo: Concentración y centralización del capital en la Argentina durante la década de los noventa, Bernal: Universidad Nacional de Quilmes, 2000.

BASUALDO, Victoria: “Derivaciones posibles de la polémica iniciada por Oscar del Barco, reflexiones para una agenda de investigación”, Políticas de la Memoria n° 6/7, 2006, págs. 9-13.

BAUMAN, Zygmunt: “La responsabilidad de los Estados en la violación de los Derechos Humanos”, Puentes n° 4, 2001, págs. 66-69.

BECCARIA, Luis: “Jóvenes y Empleo en la Argentina”, Anales de la educación común n° 1-2, 2005, págs. 177-182.

_____________ “El mercado laboral argentino luego de las reformas”, en: BECCARIA, Luis y MAURIZIO, Roxana (eds.), Mercado de trabajo y equidad en Argentina, Buenos Aires: Prometeo, 2005.

BECCARIA, Luis y MAURIZIO, Roxana: “El fin de la convertilidad, desigualdad y pobreza”, en: BECCARIA, Luis y MAURIZIO, Roxana (eds.), Mercado de trabajo y equidad en Argentina, Buenos Aires: Prometeo, 2005.

BELTING, Hans: Bild- Anthropologie. Entwürfe füe eine Bildwissenschaft, Munich: Wilhelm Fink, 2001.

BELTRAN, Gastón: “La crisis de fines de los ochenta bajo la mirada de los sectores dominantes. Justificación e inicio del proceso de reformas estructurales de los años noventa”, Época. Revista argentina de economía política n° 1, 1999, págs. 71-94.

BERGERO, Adriana y REATI, Fernando (ed.): Memoria colectiva y políticas de olvido , Argentina y Uruguay, 1970-1990, Rosario: Viterbo Editora, 1997.

BERGMANN, Klaus: Beiträge zu einer Theorie historischen Lernens, Schwalbach: Wochenschau Geschichte, 1998.

BERTI, Anna y BORTOLI, Emilia: “Recordar, escribir y explicar el pasado. ¿Qué, cómo y para el futuro de quién?”, en: CARRETERO, Mario (ed.), Enseñanza de la Historia y memoria colectiva, Buenos Aires: Paidós, 2006, págs. 93-114.

BERTONI, Lilia Ana: Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica (FCE), 2001.

BOMBAL GONZALES, Inés: “Derechos Humanos, La fuerza del acontecimiento”, en: ARFUCH, Leonor; IPOLA DE, Emilio y BOMBAL GONZÁLES, Inés (eds.), El discurso político. Lenguaje y acontecimientos, Buenos Aires: Machette, 1987, págs. 145-167.

______________________ “‘Nunca Más’, El juicio más allá de los estrados”, en: ACUÑA, Carlos, et al. (ed.), Juicio, castigos y memorias , derechos humanos y justicia en la política argentina, Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1995, págs. 195-216.

BONAFINI, Hebe: “Vientres”, en: GELMAN, Juan y LA MADRID, Mara, Ni el flaco perdón de Dios. Hijos de desaparecidos, Buenos Aires: Planeta, 1997,

págs. 53-64.

BONALDI, Pablo: “Hijos de desaparecidos. Entre la construcción de la política y la construcción de la memoria”, en: JELIN, Elizabeth y SEMPOL, Diego (eds.), El pasado en el futuro, los movimientos juveniles, Buenos Aires: Siglo XXI, 2006.

BONASSO, Miguel: Diario de un clandestino, Buenos Aires: Planeta, 2000.

_______________ El presidente que no fue. Los archivos ocultos del peronismo, Buenos Aires: Planeta, 2002.

BORN, Diego; MORGAWI, Martín y TSCHIRNHAUS von Hernan: “De cómo los desaparecidos se hacen presentes en el colegio”, en: CRENZEL, Emilio (ed.), Los desparecidos en la Argentina. Memorias, representaciones e ideas (1983-2008), Buenos Aires: Editorial Biblos, 2010, págs. 189-210.

BOSCHKI, Reinhold y BARZEL, Neima: Ist die Vergangenheit noch ein Argument? Aspekte einer Erziehung nach Auschwitz, Tübingen: Attempto-Verl, 1997.

BOTTO, Malena: “La concentración y la polarización de la industria editorial”, en: DIEGO, José (ed.), Editores y políticas editoriales en Argentina, 1880-2000, Buenos Aires: FCE, 2006, págs. 209-249.

BOUSQUET, Jean Pierre: Las locas de la Plaza de Mayo, Buenos Aires:

Fundación para la democracia en Argentina, 1983.

BOUVARD, Guzmán: Revolutionizing motherhood, Wilmington: Scholary Resources, 1994.

BOYANOVSKY BAZÁN, Christian y AMATO, Fernando: Setentistas. De la PLata y la Casa Rosada, Buenos Aires: Sudamericana, 2008.

BRASLAVSKY, Cecilia: “La educación en la transición a la democracia, Elementos y primeros resultados de una comparación”, Propuesta Educativa n° 1, 1989, págs. 30-43.

_________________ “Los libros de texto en su contexto, Argentina 1975-1989”, en: RIEKENBERG, Michael (ed.): Lateinamerika, Geschichtsunterricht, Geschichtslehrbücher, Geschichtsbewusstsein, Frankfurt a. M.: Diesterweg-Georg-Eckert-Institut, 1990.

_________________ “La Historia en los libros de texto de ayer y de hoy para las escuelas primarias argentinas”, en: ALDEROQUI, Silvia y AISENBERG, Beatriz (eds.), Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y Reflexiones, Buenos Aires: Paidós, 1993, págs. 116-136.

_________________ “Los usos de la Historia en los libros de texto primarios en Argentina”, en: CUCUZZA, Héctor (ed.), Historia de la educación en debate, Buenos Aires: Miño y Davila, 1996.

_________________ “La reforma educativa en la Argentina, avances y desafíos”, Propuesta Educativa n° 21, 1999, págs. 80-89.

_________________ “Los procesos contemporáneos de cambios de la educación secundaria en América Latina, análisis de casos en América del sur”, en: BRASLAVSKY, Cecilia (ed.), La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos, Buenos Aires: Aula XXI, Santillana, 2001, págs. 223–282.

_________________ “Los procesos contemporáneos de cambio de la educación secundaria en América Latina, análisis de casos en América del Sur”, en: BRASLAVSKY, Cecilia (ed.), La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos, Buenos Aires: Aula XXI, Santillana, 2001, págs. 223-282.

BRAVIN, Clara: Subjetividad y Juventud urbana en los 90. Las articulaciones del poder y la escuela media. Un estudio de caso en Capital Federal, Buenos Aires: FLACSO, 2001.

BRIENZA, Hernán: Mario R. Santucho, la guerrilla de izquierda, Buenos Aires: Capital Intelectual, 2006.

BRINKMANN, Annette (ed.): Lernen aus der Geschichte, Projekte zu Nationalsozialismus und Holocaust in Schule und Jugendarbeit, Bonn, ARCult-Media-Verl, 2000.

BRUMLIK, Micha: “Generationen und Geschichtsvermittlung der NS-Erfahrung. Einleitende Überlegungen zu einer künftige DIdaktik der

Menschenrechten am Beispiel ihrer Verletzung”. Zeitschrift für Genozidforschung n° 1, 2003, págs. 64-80.

______________ Aus Katastrophen lernen? Grundlagen zeitgeschichtlicher Bildung in menschenrechtlicher Absicht, Berlín: Philo, 2004.

BRUSCHTEIN, Luís: “Dossier, Historia de los organismos de Derechos Humanos, el servicio Paz y Justicia”, Puentes n° 6, 2002.

_______________ “Dossier Historia de los Derechos Humanos, Centro de Estudios Legales y Sociales”, Puentes n° 8, 2002.

BRYSK, Alison: The politics of human rights in Argentina, protest, change and democratization, Berkeley: University of California Press, 1994.

BUCHENHORST, Ralph: Das Element des Nachlebens. Zum Argument des undarstellbarkeit der Shoah in Philosophie, Kulturtheorie und Kunst, Munich: Wilhelm Fink, 2011.

CAIATI, María Cristina y FRONTALINI, Daniel: El mito de la guerra sucia, Buenos Aires: CELS, 1984.

CALVEIRO, Pilar: Política y/o violencia. Una aproximación a la guerrilla de los años 70, Buenos Aires: Norma Editorial, 2006, págs. 101-125

CAMPS, Ramón Juan Alberto: El poder en la sombra, Buenos Aires: ROCA, 1983.

CANALETTI, Ricardo y BARBANO, Rolando: Todos mataron. Génesis de la Triple A, el pacto siniestro entra la Federal, el gobierno y la muerte, Buenos Aires: Planeta, 2009.

CAPARRÓS, Martín y ANGUITA, Eduardo: La voluntad. Una Historia de la militancia revolucionaria en la Argentina (1966-1973), Buenos Aires: Norma, 1997.

CARIDE, José Antonio: “Los derechos humanos en las políticas educativas”, en: CARIDE, José Antonio (ed.), Los derechos humanos en la educación y la cultura, Rosario: Homo Sapiens, 2009, págs. 27-67.

CARNOVALE, Vera, “Memorias, espacio público y Estado, la construcción del Museo de la Memoria”, [en línea], disponible en: http//www.riehr.com.ar.

CARRETERO, Mario (ed.): Enseñanza de la Historia y memoria colectiva, Buenos Aires: Paidós, 2006

CARRETERO, Mario: Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global, Buenos Aires: Paidós, 2007.

CARRETERO, Mario y VOSS, James (eds.): Aprender y pensar la Historia, Buenos Aires: Amorrortu, 2004.

CARRETERO, Mario y KRIGER, Miriam: “La usina de la patria y la mente de los alumnos. Un estudio sobre las representaciones de las efemérides escolares argentinas”, en: CARRETERO, Mario (ed.), Enseñanza de la Historia y memoria colectiva, Buenos Aires: Paidós, 2006, págs. 169-196.

CARRETERO, Mario; ROSA, Alberto y GONZÁLES, María Fernanda: “Introducción. Enseñar Historia en tiempos de memoria”, en: CARRETERO, Mario (ed.), Enseñanza de la Historia y memoria colectiva, Buenos Aires: Paidós, 2006, págs. 13-40.

CARRETERO, Mario y GONZÁLES, María Fernanda: “Representaciones y valoraciones del ‘descubrimiento’ de América en adolescentes y jóvenes de la Argentina, Chile y España”, en: CARRETERO, Mario (ed.), Enseñanza de la Historia y memoria colectiva, Buenos Aires: Paidós, 2006, págs. 115-144.

CARRIZO, Carla: “Entre el consenso coactivo y el pluralismo político”, Desarrollo económico. Revista de ciencias sociales n° 147, 1997, págs. 389-418.

CASSANI, Juan: “La enseñanza de la Historia americana contemporánea”, en: II Congreso Internacional de Historia de América, Buenos Aires: Academia Nacional de la Historia, 1938, págs. 430-433.

CASTRO, Jorge y BLANCO, Florentino: “La trama regeneracionista, sobre el valor civilizatorio de la Historia y otros cuentos”, en: CARRETERO, Mario (ed.), Enseñanza de la Historia y memoria colectiva, Buenos Aires: Paidós, 2006, págs. 223-251.

CATELA, Ludmila y JELIN, Elizabeth: Los archivos de la represión, documentos, memoria y verdad, Buenos Aires: Siglo XXI, 2002.

CATTARUZZA, Alejandro: “Descifrando pasados, debates y representaciones de la Historia nacional”, en: CATTARUZZA, Alejandro y SURIANO, Juan (ed.), Crisis económica, avance del estado e incertidumbre política (1930-1943). Nueva Historia Argentina 7, Buenos Aires: Sudamericana, 2001, págs. 429-476.

___________________ Los usos del pasado. La Historia y la política argentinas en discusión, 1910-1945, Buenos Aires: Sudamericana, 2007.

CAVAROZZI, Marcelo: Autoritarismo y democracia (1955-2006), Buenos Aires: Ariel, 2006.

CAVIASCA, Guillermo: Dos caminos, ERP-Montoneros en los setenta, Buenos Aires: CCC, Centro Cultural de la Cooperación, 2006.

CAÑON, Hugo: “Un antes y un después”, Puentes n° 3, 2003, págs. 66- 69.

CECCHINI, Daniel y MANCINELLI, Jorge: Silencio por Sangre, la verdadera Historia de Papel Prensa, Buenos Aires: Colección Sur, 2010.

CENA, Juan: El cordobazo, una rebelión popular, Buenos Aires: La Rosa Blindada, 2000.

CERRUTI, Gabriela: “La Historia de la memoria”, Puentes n° 3, 2001, págs. 14-25.

_______________ “El Estado de la memoria”, Puentes n° 11, 2004, págs. 4-7.

_______________ “Dialogo con el presidente Néstor Kirchner, ‘la lucha no ha terminado’”, Puentes n° 11, 2004, págs. 8-9.

CERRUTI, Gabriela y CORREA, Alejandra: “Una verdad escrita en la sangre”, Puentes n° 9, 2003, págs. 4-11.

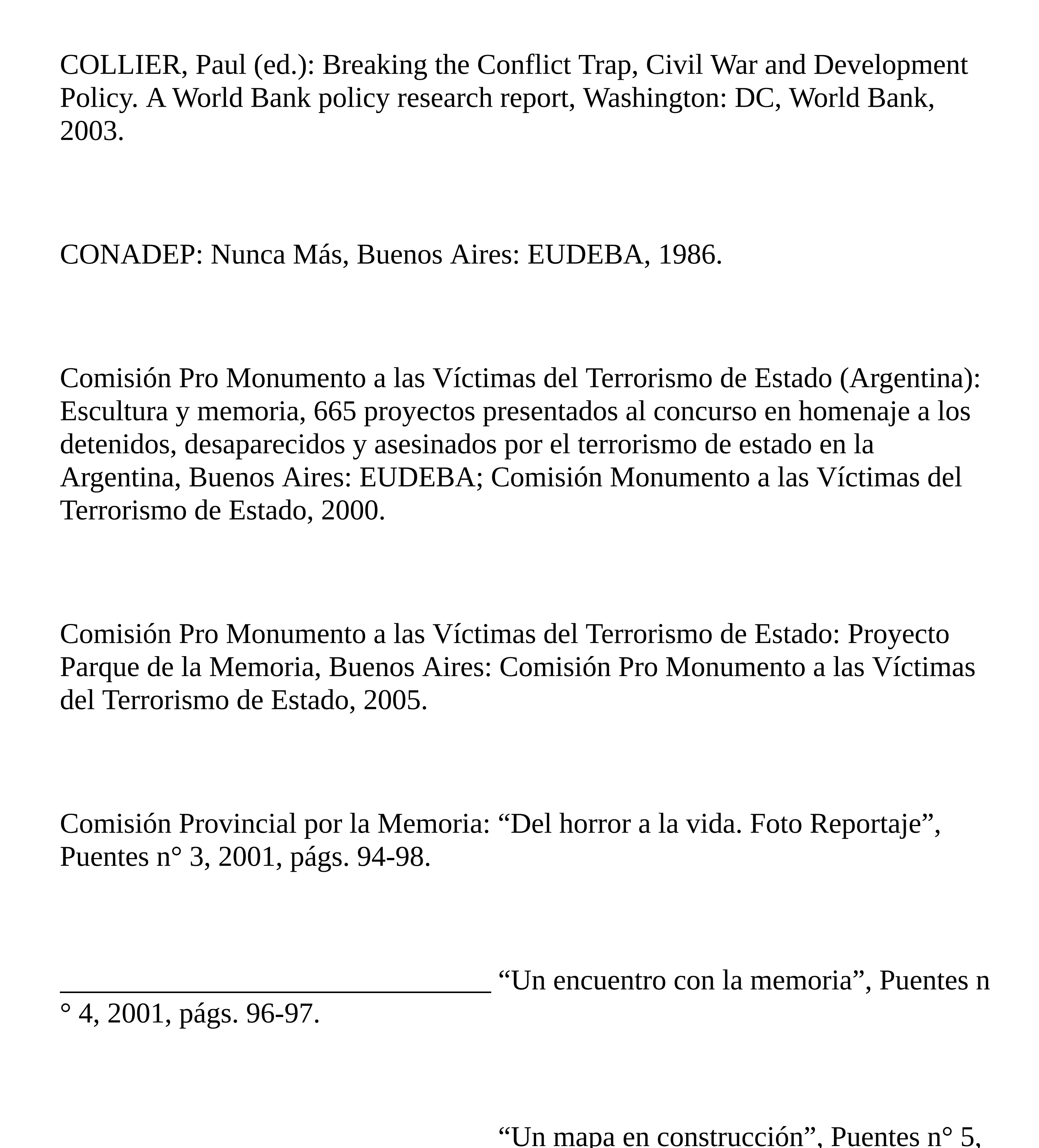
CHEREN, Liliana: La masacre de Trelew, Buenos Aires: Corregidor, 1997.

CHERESKY, Isidoro: “Régimen estatal de desaparición”, Nueva Sociedad n° 12/13, 1998, págs. 81-102.

CHOPPIN, Alain: “The Emmanuelle Textbook Project”, Journal of Curriculum Studies n° 4, 1992, págs. 345-356.

CIANCAGLINI, Sergio y CERRUTI, Gabriela: El octavo circulo. Crónica y entretelones del poder menemista, Buenos Aires: Planeta, 1992.

CIOLLARO, Noemí: “La educación en la mira. Cómo se desmanteló el sistema educativo durante la dictadura”, Puentes n° 4, 2001, págs. 50-55.



COLLIER, Paul (ed.): Breaking the Conflict Trap, Civil War and Development Policy. A World Bank policy research report, Washington: DC, World Bank, 2003.

CONADEP: Nunca Más, Buenos Aires: EUDEBA, 1986.

Comisión Pro Monumento a las Víctimas del Terrorismo de Estado (Argentina): Escultura y memoria, 665 proyectos presentados al concurso en homenaje a los detenidos, desaparecidos y asesinados por el terrorismo de estado en la Argentina, Buenos Aires: EUDEBA; Comisión Monumento a las Víctimas del Terrorismo de Estado, 2000.

Comisión Pro Monumento a las Víctimas del Terrorismo de Estado: Proyecto Parque de la Memoria, Buenos Aires: Comisión Pro Monumento a las Víctimas del Terrorismo de Estado, 2005.

Comisión Provincial por la Memoria: "Del horror a la vida. Foto Reportaje", Puentes n° 3, 2001, págs. 94-98.

________________________________ "Un encuentro con la memoria", Puentes n ° 4, 2001, págs. 96-97.

________________________________ "Un mapa en construcción", Puentes n° 5, 2001, págs. 96-97.

Comisión Provincial por la Memoria/ SIGAL, Silvia: “Opiniones en el II encuentro, ideas para debatir”, Puentes n° 5, 2001, págs. 62-64.

CONTRERAS, Domingo José: “De estudiante a profesor. Socialización y aprendizaje en las prácticas de enseñanza”, Revista de Educación n° 287, 1987, págs. 203-231.

CORIA, Julia: “Concepciones acerca de lo social en los manuales de Historia. De la dictadura al temprano sigo XXI”, en: KAUFMANN, Carolina (ed.), Los textos escolares en la Historia argentina reciente, Buenos Aires: Miño y Dávila, 2006, págs. 295-331.

___________ “Ponencia: La Historia reciente en la escuela argentina, una mirada desde los libros de texto”, en: VII Jornadas Andinas de Literatura Latinoamericana (JALLA), Santiago de Chile, 2008.

CORREA, Alejandra: “Los chicos quieren saber. Entrevista a la escritora Graciela Montes”, Puentes n° 2, 2001, págs. 80-82.

CORREA, Alejandra: “La impunidad es un problema fundacional”, Puentes n° 10, 2003, págs. 3-9.

CRENZEL, Emilio: La Historia política del Nunca Más. La memoria de las desapariciones en la Argentina, Buenos Aires: Siglo XXI, 2008.

_______________ “Políticas de la Memoria. La Historia del informe del Nunca

Más", Papeles del CEIC 2, [en línea], disponible en: http//www.identidadcolectiva.es/pdf/61).

CREO BAY, Horacio: Autonomía y gobierno de la ciudad de Buenos Aires según la reforma constitucional de 1994, Buenos Aires: Astrea de Depalma, 1995.

CUCUZZA, Héctor R., (ed.): Historia de la educación en debate, Buenos Aires: Miño y Dávila, 1996.

CUCUZZA, Héctor: Yo argentino. La construcción de la Nación en los libros escolares (1873-1930), Buenos Aires: Miño y Dávila, 2007.

CUCUZZA, Héctor y SOMOZA Miguel: "Representaciones sociales en los libros escolares peronistas. Una pedagogía para una nueva hegemonía", en: OSSENBACH SAUTER, Gabriela, (ed.), Los manuales escolares como fuente para la Historia de la educación en América Latina, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2001, págs. 209-244.

CUETO RÚA, Santiago: "Víctimas y revolucionarios. Acerca de cómo los integrantes de la agrupación HIJOS La Plata recuerdan a sus padres", Question n ° 13, 2007, págs. 1 - 18

DAVINI, María: De aprendices a maestros, enseñar y aprender a enseñar, Buenos Aires: Papers Editores, 2002.

DEARRIBA, Alberto: El golpe. Crónica del último asalto militar al poder, Buenos Aires: Altamira, 2006.

DEBATTISTA, Susana: “Los caminos del recuerdo y el olvido, La escuela media neuquina (1984-1998)”, en: JELIN, Elizabeth (ed.), Educación y memoria, Madrid: Siglo XXI, 2004, págs. 41-64.

DENISSEN, Mariecke: Winning small battles, losing the war. Police violence, the Movimiento del Dolor and Democracy in post-authoritarian argentina, Indiana: Purdue University Press, 2008.

DEVLIN, Robert: “Las privatizaciones y el bienestar social”, Revista de la CEPAL n° 46, 1993, págs. 87-102.

DEVOTO, Fernando: “Idea de nación, inmigración y “cuestión social” en la historiografía académica y en los libros de texto de Argentina (1912-1974)”, Estudios Sociales n° 3, 1992, págs. 19-27.

DEVOTO, Fernando: Historia de la inmigración en la Argentina, Buenos Aires: Sudamericana, 2003.

DEVOTO, Fernando y Barbero, María Inés: Los nacionalistas. Buenos Aires: Sudamericana, 1983.

DE DIEGO, José Luis: Editores y políticas editoriales en Argentina, 1880-2000, Buenos Aires: FCE, 2006.

_________________ “Dictadura y democracia, la crisis de la industria editorial”, en: DE DIEGO, José Luis (ed.), Editores y políticas editoriales en Argentina, 1880-2000, Buenos Aires: FCE, 2006, págs. 163-206.

D’ANGELO, Adelaida: “La enseñanza y el carácter nacional”, Monitor de Educación Común, año XXIX, n° 448, 1910, págs. 129-134.

DÉOTTE, Martine: “Desaparición y ausencia del duelo”, en: RICHARD, Nelly, Políticas y estéticas de la memoria, Santiago de Chile: Cuarto Propio, 2000, págs. 93–97.

DE GREIFF, Pablo (ed.): The Handbook of Reperations, Oxford/New York, Oxford University Press, 2006.

DE LELLA, Cayetano y KROTSCH, Carlos Pedro: Congreso Pedagógico Nacional. Evaluación y Perspectivas, Buenos Aires: Sudamericana, 1989.

DI MARCO, Graciela: “Democratización, ciudadanía y derechos humanos”, Anales de la educación común n° 4, 2006, págs. 116-127.

DA SILVA CATELA, Ludmila: “El mundo de los archivos”, en: JELIN, Elizabeth (ed.), Los archivos de la represión. Documentos, memoria y verdad, Madrid, Siglo XXI, 2002, págs. 195-221.

______________________ “Etnografía de los archivos de la represión en la

Argentina”, en: FRANCO, Marina y LEVÍN, Florencia (ed.), Historia reciente , perspectivas y desafíos para un campo en construcción, Buenos Aires: Paidós, 2007, págs. 183-221.

DAVINI, María: De aprendices a maestros, enseñar y aprender a enseñar, Buenos Aires: Papers Editores, 2002.

DEARRIBA, Alberto: El golpe. Crónica del último asalto militar al poder, Buenos Aires: Altamira, 2006.

DEBATTISTA, Susana: “Los caminos del recuerdo y el olvido, La escuela media neuquina 1984-1998”, en: JELIN, Elizabeth (ed.), Educación y memoria, Madrid: Siglo XXI, 2004, págs. 41-64.

DENISSEN, Mariecke: Winning small battles, losing the war. Police violence, the Movimiento del Dolor and Democracy in post-authoritarian argentina. Indiana: Purdue University Press, 2008.

DEVLIN, Robert: “Las privatizaciones y el bienestar social”, CEPAL n° 46, 1993.

DONATELLO, Luis Miguel: Catolicismo y Montoneros. Religión, política y desencanto, Buenos Aires: Manantial, 2010.

DREYFUS, Jean-Marc y STOETZLER, Marcel: “Holocaust memory in the twenty-first century, between national reshaping and globalisation”, European

Review of History n° 1, 2011, págs. 69-78.

DRI, Rubén: Proceso a la Iglesia Argentina. Las relaciones de la jerarquía eclesiástica y los gobiernos de Alfonsín y Menem, Buenos Aires: Biblos, 1997.

DUCH, Luis: “Prólogo”, en: Mèlich, Joan-Carles, La lección de Auschwitz, Barcelona: Antrophos, 2004, págs. 11-18.

DUHALDE, Eduardo Luis: El Estado terrorista argentino, Buenos Aires: EUDEBA, 1999.

DUSSEL, Inés: El currículum de la escuela media argentina. Tendencias y perspectivas para la integración en el Mercosur en los diseños curriculares provinciales, Serie Documentos e Informes de Investigación n° 152, Buenos Aires: PREDE-OEA-FLACSO, 1994.

__________ “Escuela e Historia en América Latina. Preguntas desde la Historia del currículum”, en: CUCUZZA, Hector (ed.), Historia de la educación en debate, Buenos Aires: Miño y Dávila, 1996, págs. 249-268.

__________ “Currículum y conocimiento en la escuela media argentina”, Anales de la educación común n° 4, 2006, págs. 95-105.

__________ “Ponencia: Estudio sobre gestión y desarrollo curricular en países de América Latina”, en: Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el caribe (PRELAC),

Santiago de Chile: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2006.

__________ "Los rituales escolares, Pasado y presente de una práctica colectiva", El Monitor de la educación n° 21, 2009, págs. 5-9.

DUSSEL, Inés; PINEAU, Pablo y TIRAMONTI, Guillermina: El nivel medio del sistema educativo argentino, Buenos Aires: FLACSO, 1993.

DUSSEL, Inés y GOCIOL, Judith: "Se puede profundizar en la relación actualidad y pasado", El Monitor de la educación n° 21, 2009, págs. 10-12.

DUSSEL, Inés y PEREYRA, Ana: "Notas sobre la transmisión escolar del pasado reciente de la Argentina", en: CARRETERO, Mario (ed.), Enseñanza de la Historia y memoria colectiva, Buenos Aires: Paidós, 2006, págs. 253-276.

DUSSEL, Inés y SOUTHWELL, Myriam: "Claves para pensar pedagogías para este tiempo. La escuela en el mundo", El Monitor de la educación, 2006, págs. 33-42.

DÉOTTE, Martine: "Desaparición y ausencia del duelo", en: RICHARD, Nelly (ed.), Políticas y estéticas de la memoria, Santiago de Chile: Editorial Cuarto Propio, 2000, págs. 93–97.

DÍAZ, Diego: "Historia de la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos", Puentes n° 10, 2003, págs. 71-81.

DÍAZ, Raúl: “Los actos escolares. Entre la representación y la identidad”, El Monitor de la educación n° 5, 2009, págs. 18-10.

DRIVER, Rosalind; GUESNE, Edith y TIBERGHIEN, Andreé: Children´s ideas in science, Milton Keynes: Open University Press, 1985.

ECKEL, Jan y MOISEL, Claudia: Universalisierung des Holocaust? Erinnerungskultur und Geschichtspolitik in internationaler Perspektive. Göttingen: Wallstein-Verlag, 2008.

EDELMAN, Lucila y KORDON, Diana: Por-venires de la memoria, Buenos Aires: Asociación Madres de Plaza de Mayo, 2007.

EGGERS-BRASS, Teresa: “Los libros de texto y la enseñanza de la Historia reciente”, Revista de Historia bonaerense n° 31, 2006.

EHMANN, Annegret y WEBER, Norbert (ed.): Praxis Der Gedenkstattenpadagogik, Erfahrungen Und Perspektiven, Opladen: Leske und Budrich, 1995.

ELIEZER, Marisa: “La Nación de la escuela”, El Monitor de la educación n° 21, 2009, págs. 13-15.

ELSEMANN, Nina: Umkämpfte Erinnerungen. Die Bedeutung lateinamerikanischer Erfahrungen für die spanische Geschichtspolitik nach

Franco, Frankfurt a. M: Campus, 2001.

ESCUDÉ, Carlos: El fracaso del proyecto argentino. Educación e Ideología, Buenos Aires: Inst. Torcuato Di Tella, 1990.

ESQUIVADA, Gabriela (2004), El diario “Noticias”. Los Montoneros en la prensa argentina. Ediciones de periodismo y comunicación, La Plata: Universidad Nacional de La Plata, 2004.

ESQUIVEL, Juan Cruz: Detrás de los muros. La iglesia católica en tiempos de Alfonsín y Menem (1983-1999), Buenos Aires: Quilmes, Universidad Nacional de Quilmes, 2004.

__________________ “Dossier documentos, de lo secreto a lo público. La dictadura ante la heterogeneidad de la Iglesia Católica”, Puentes n° 23, 2008.

Estudio de la Dirección de Información y Estadística, Luis: “Juventud, educación y trabajo”, Anales de la educación común n° 4, 2006, págs. 50-59.

FECHLER, Bernd: Erziehung nach Auschwitz in der multikulturellen Gesellschaft, pädagogische und soziologische Annäherungen, Munich: Juventa-Verl, 2000.

FEIERSTEIN, Daniel: “Genocidio, del concepto al caso argentino. La creación del término. Su uso en el derecho internacional público. Las consecuencias de adoptarlo para encuadrar lo sucedido en nuestro país”, Puentes n° 18, 2006,

págs. 24-31

__________________ El genocidio como práctica social. Entre el nazismo y la experiencia argentina, Buenos Aires: FCE, 2007.

FEIERSTEIN, Liliana: “Las sombras del horror. La Shoá en los manuales de Historia alemanes de la posguerra (1949-1968)”, Nuestra Memoria n° 28, 2007, págs. 49-54.

__________________ Von Schwelle zu Schwelle: Einblicke in den didaktisch-historischen umgang mit den Anderen aus der Perspektive jüdischen Denkens, Mannheim: Lumiére, 2010.

FEIJOÓ, Lucía: “El nuevo interés por la Historia. La visión light de Pigna y la crisis de la historiografía liberal”, Revista Lucha de clases n° 6, 2006, págs. 213-225.

FEIJOÓ, María de Carmen: Argentina. Equidad social y educación en los años 90, Buenos Aires: IIPE –UNESCO, 2002.

FEINMANN, José Pablo: Timote, secuestro y muerte del general de Aramburu, Buenos Aires: Planeta, 2008.

FELD, Claudia: “La construcción del ‘arrepentimiento’. Los ex represores en la televisión”, Entrepasados n° 20/21, 2001, págs. 35-54.

____________ “Memoria colectiva y espacio audiovisual. Historia de las imágenes del juicio a las ex juntas militares”, en: GROPPO, Bruno y ALIER, Patricia (eds.), La imposibilidad del olvido. Recorridos de la memoria Argentina, Chile y Uruguay, La Plata: Al Margen, 2001, págs. 103-114.

____________ “Del estrado a la pantalla”. Madrid: Siglo XXI, 2002.

FELDFEBER, Myriam: “La formación de los docentes, un problema de calidad”, Formación Docente, año IV, n° 7, 1995, págs. 67-77.

FELICE, Rubén; GONZÁLEZ, Daniel y CAMARASA, Jorge: El juicio, Buenos Aires: Sudamericana, 1985.

FELIX, David: “Privatización y retracción del Estado en América Latina”, CEPAL n° 46, 1992.

FERNÁNDEZ MEIJIDE, Graciela: La ilusión. El fracaso de la Alianza visto por dentro, Buenos Aires: Sudamericana, 2007.

_________________________ La Historia íntima de los derechos humanos en la Argentina (a Pablo), Buenos Aires: Sudamericana, 2009.

FERNÁNDEZ, Ana; FINOCCHIO, Silvia y FUMAGALLI, Laura (2001), “Cambios de la Educación Secundaria en la Argentina”, en: BRASLAVSKY, Cecilia (ed.), La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos, Buenos Aires:

Aula XXI, Santillana, 2001, págs. 407-466.

FERNÁNDEZ, Joaquín: Rodolfo Walsh, entre el combate y el verbo. Guías básicas de lectura, Buenos Aires: LEA, 2005.

FERRER, Aldo y ROUGIER, Marcelo: La historia de Zárate-Brazo Largo: Las dos caras del Estado argentino, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2010.

FERRO, Marc: Cómo se cuenta la historia a los niños del mundo entero, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2007.

FILC, Judith: "La memoria como espacio de conflicto político, los relatos del horror en la Argentina". Apuntes de Investigación del CECYP n° 2/3, 1998, págs. 37-53.

FILMUS, Daniel y MIRANDA, Ana (1999), "América Latina y Argentina en los ´90, más educación, menos trabajo= más desigualdad", en: FILMUS, Daniel (ed.), Los noventa, política, sociedad y cultura en América Latina y Argentina de fin de siglo, Buenos Aires: FLACSO, 1999, págs. 111-150.

FILMUS, Daniel y MORGADE, Mariana: "¿Para qué universalizar la educación media?", en: TENTI FANFANI, Emilio (ed.), Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso, Buenos Aires: Altamirana, 2003.

FINOCCHIO, Silvia: "Programas y textos en la Historia de cuatro asignaturas de

nuestra escuela media, Historia, Lengua y Literatura, Educación Cívica y Física”, Propuesta Educativa n° 1, 1989, págs. 51-63.

_____________ “Una reflexión para los Historiadores. ¿Qué llega de nuestra producción a la escuela media?” Entrepasados n° 1, 1991, págs. 93–106.

_____________ “La enseñanza de la Historia en el tercer ciclo de la E.G.B. Una aproximación a la compleja relación entre construcción del conocimiento y organización de los contenidos”, Entrepasados n° 12, 1997, págs. 141–151.

_____________ “Inclusiones y exclusiones en los modos de contar la Historia de Argentina”, en: SABINO DÍAS, Maria Fátima (ed.), Historia da América. Ensino, poder e identidade, Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2004, págs. 65-76.

_____________ “Entradas educativas en los lugares de la memoria”, en: LEVÍN, Florencia y FRANCO, Marina (ed.), Historia reciente, perspectivas y desafíos para un campo en construcción, Buenos Aires: Paidós, 2007, págs. 253-277.

FONTANA, Andrés: “La política militar del gobierno constitucional argentino”, en: PORTANTIERO, Juan Carlos y NUN, José (ed.), Ensayos sobre la transición democrática en la Argentina, Buenos Aires: Puntosur, 1987, págs. 375-418.

FONTANA, Edgardo y FONTANA, Natalia: 19 y 20, apuntes para el nuevo protagonismo social, Buenos Aires: de Mano en Mano, 2002.

FOSTER, Ricardo: “La memoria como campo de batalla”, Puentes n° 8, 2002, págs. 14-17.

_____________ “La complicidad social es un tejido difícil de desgarrar”, Puentes n° 9, 2003, págs. 12-15.

FOUCAULT, Michel: “Ein Spiel um die Psychoanalyse. Gespräch mit Angehörigen des Départment de Psychanalyse der Universität Paris VIII in Vincennes”, en: Dispositive der Macht. Michel Foucault über Sexualität, Wissen und Wahrheit, Colonia: Merve Verlag, 1978, págs. 118-175.

FRANCO, Marina: El Exilio. Argentinos en Francia durante la dictadura, Buenos Aires: Siglo XXI, 2007.

FRANCO, Marina: “La ‘teoría de los dos demonios’, un símbolo de la posdictadura en la Argentina”, Revista A Contracorriente, Año 11, n° 2, 2009.

FRANCO, Marina y LEVÍN, Florencia: “El pasado cercano en clave historiográfica”, en: FRANCO, Marina y LEVÍN, Florencia (ed.), Historia reciente, perspectivas y desafíos para un campo en construcción, Buenos Aires: Paidós, 2007, págs. 183-221.

FRENKEL, Roberto: “Globalización y crisis financiera en América Latina”, Revista Económica política n° 3, 2003, págs. 94-111.

FRIEDLANDER, Saul: A conflict of memories? The new German debates about

the “Final Solution”, Nueva York: Leo Beck Inst., 1998.

________________ “Introduction”, en: Friedländer, Saul (ed.), Probing the limits of representation. Nazism and the “Final Solution”, Cambridge Mass.: Harvard University Press, 1992, págs. 1-21.

________________ Memory, history, and the extermination of the Jews of Europe, Bloomington: Indiana University Press, 1993.

Friedlander, Saul y Ne’eman Arad, Gulie: Passing into history, Nazism and the Holocaust beyond memory; in honor of Saul Friedländer on his sixty-fifth birthday, Bloomington: Indiana University Press, 1997.

FRIGERIO, Graciela y FILMUS, Daniel: Educación, autoritarismo y democracia, Buenos Aires: Miño y Dávila, 1988.

FUCHS, Ruth: Umkämpfte Geschichte, Münster: LIT, 2010.

FUNES, Alicia Graciela: “La enseñanza de la Historia reciente/ presente”, Revista Escuela de Historia n° 5, 2006, págs. 1-11.

GARCÍA CANCLINI, Néstor y MONETA, Carlos: Las industrias culturales en la integración latinoamericana, Buenos Aires: EUDEBA, 1999.

GARCÍA LEMA, Alberto Manuel: La reforma por dentro, la difícil construcción

del consenso constitucional, Buenos Aires: Planeta, 1994.

GARCÍA, Alfredo: Deuda externa argentina. Verdades que encandilan, Buenos Aires: Centro Cultural de la Cooperación, Departamento de Economía Política, 2004.

GARCÍA, Carlos: "El primer año de enseñanza. Análisis del proceso de socialización de profesores principiantes", Revista de Educación n° 300, 1993, págs. 225-277.

GARCÍA, Eustasio: "Historia de la Empresa Editorial en Argentina. Siglo XX", en: COBO BORDA, Juan (ed.), Historia de las empresas editoriales de América latina, siglo XX, Bogotá: CERLALC, 2000.

GARCÍA, Eustasio Antonio: Desarrollo de la industria editorial argentina, Buenos Aires: Fundación Interamericana de Bibliotecología Franklin, 1965.

GARCÍA, Germán: "La enseñanza extracurricular o la fuga de Eros", Anales de la educación común n° 3, 2006, págs. 118-124.

GARRETÓN, Manuel Antonio: "Fear in Military Regimes, An Overview", en: GARRETÓN, Manuel Antonio; CORRADI, Juan y WEISS FAGEN, Patricia (eds.), Fear at the Edge. State Terror and Resistence in Latin America, Berkeley: University of California Press, 1992, págs. 13-25.

GASSMANN, Carlos: "Los docentes piensan el pasado. Una experiencia de los

talleres de comunicación y memoria", Puentes n° 7, 2002, pág. 47.

GATTI, Gabriel: "El detenido-desaparecido, narrativas posibles para una catástrofe de la identidad", Montevideo: Trilce, 2008.

GETINO, Octavio: "Las industrias culturales en la Argentina, dimensión económica y políticas públicas", Buenos Aires: Colihue, 1995.

_______________ El capital de la cultura. Las industrias culturales en la Argentina, Buenos Aires: CICCUS, 2008.

GIANELLO, Leoncio: La enseñanza de la Historia en la argentina, México: Instituto Panamericano de geografía e Historia. Comisión de Historia, 1951.

GIANERA, Pablo: "Dossier de Historia de los Organismos de Derechos Humanos, Liga Argentina por los Derechos del Hombre", Puentes n° 11, 2004.

GIESEN, Bernhard: "Ungleichzeitigkeit, Erfahrung und der Begriff der Generation", en: KRAFT, Andreas y WEISSHAUPT, Mark (ed.), Generationen, Erfahrung - Erzählung – Identität, Konstanz: UVK, 2009, págs. 191-216.

GIMENEO SACRISTÁN, José y PÉREZ GÓMEZ, Ángel: "Pensamiento y acción en el profesor, de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico", Infancia y Aprendizaje n° 42, 1988, págs. 37-63.

GINZBERG, Victoria: “El pasado nunca muere”, Puentes n° 3, 2001, págs. 30-35.

________________ “Dossier de Historia de las Madres de Plaza de Mayo”, Puentes n° 7, 2002.

________________ “Dossier de Derechos Humanos, Movimiento Ecuménico por los Derechos Humanos”, Puentes n° 9, 2003.

GIOSA ZUAZUA, Noemí: “Desempleo y precariedad laboral en la Argentina de los años ´90”. Época, Revista argentina de economía política n° 1, 2001, págs. 183-208.

GIROUX, Henry: “El neoliberalismo y la crisis de la democracia”, Anales de la educación común n° 1-2, 2005, págs. 72- 91.

GIUNTA, Andrea: “La política del Montaje, León Frrari y la civilización occidental y cristiana”, en: OTEIZA, Enrique (ed.), Cultura y política en los años 60, Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales Oficina de Publicaciones del CBC, 1997, págs. 299-314.

GIUSSANI, Pablo: Montoneros, Buenos Aires: Sudamericana / Planeta, 1984.

GOCIOL, Judith: “Una página de oscuridad”, Puentes n° 3, 2001, págs. 48-51.

_____________ “Los medios pasado y presente”, Puentes n° 9, 2003, págs. 18-22.

GODOY, Cristina: “El aula entre la memoria y la Historia”, Clio & Asociados. La Historia enseñada, 2000, págs. 76-111.

GODOY, Cristina: “Memorias públicas e Historia, un diálogo en claroscuro”, en: KAUFMANN, Carolina (ed.), Dictadura y educación. Universidad y grupos académicos argentinos (1976-1983). Vol. 1, Buenos Aires: Miño y Dávila, 2001.

GOEBEL, Michael: Argentina´s Partisan Past, Liverpool: Liverpool University Press, 2011.

GOICOCHEA, Adriana: El relato testimonial en la literatura argentina de fin de siglo, La Plata: Ed. Universidad de La Plata, 2008.

GOJMAN, Silvia: “La Historia, una reflexión sobre el pasado. Un compromiso con el futuro”, en: ALDEROQUI, Silvia y AISENBERG, Beatriz (eds.), Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y Reflexiones, Buenos Aires: Paidós, 1993, págs. 42-63.

GONZÁLEZ BOMBAL, Inés; BERGEL, Pablo y SVAMPA, Maristella: Nuevos movimientos sociales y ONGs en la Argentina de la crisis, Buenos Aires: CEDES, 2003.

GONZÁLES, María Paula: “La Historia argentina reciente en la escuela media,

un inventario de preguntas", Entrepasados n° 28, 2005, págs. 83-100.

___________________ "Los profesores y la transmisión de la Historia Argentina reciente, entre el currículum y el contexto", Práxis Educativa n° 1, 2008, págs. 17-28.

___________________ "Memoria, Historia y profesores. Notas sobre el caso argentino", Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia n° 55, 2008, págs. 54-62.

GONZÁLEZ, Fernanda María y CARRETERO, Mario: "Representaciones y valoraciones del "descubrimiento" de América en adolescentes y jóvenes de la Argentina, Chile y España", en: CARRETERO, Mario (ed.), Enseñanza de la Historia y memoria colectiva, Buenos Aires: Paidós, 2006, págs. 115-144.

GORELIK, Adrián: "Preguntas sobre la eficacia: vanguardias, arte y política", Punto de Vista n° 82, Buenos Aires, 2005, pág. 6.

GORINI, Ulises: La rebelión de las Madres, Historias de las Madres de Plaza de Mayo, Tomo I (1976-1983), Buenos Aires: Página 12/ Grupo Norma, 2011.

GORRIARÁN MERLO: Memorias de Enrique Gorriarán Merlo. De los setenta a La Tablada, Buenos Aires: Planeta, 2003.

GRAMSCI, Antonio: El materialismo histórico y la filosofía de B. Groce, Buenos Aires: Lautaro, 1958.

GROPPO, Bruno: “En busca de marcas y certezas”, Puentes n° 8, 2002, págs. 48-59.

GROPPO, Bruno; Bibliothéque de documentation internationale contemporaine (France): La imposibilidad del olvido, recorridos de la memoria en Argentina, Chile y Uruguay, La Plata: Ediciones al Margen; Musée d’histoire contemporaine Bibliothéque de documentation internationale contemporaine, 2001.

GROPPO, Bruno y FLIER, Patricia (ed.): La imposibilidad del olvido, recorrido de la memoria en Argentina, Chile y Uruguay, La Plata: Ediciones Al Margen, 2001.

Grupo de Madres y Familiares de Uruguayos Detenidos Desaparecidos: “La memoria y el futuro, Comisiones de la Verdad en la experiencia internacional” [seminario en noviembre de 2001], Montevideo: Tradinco, 2002.

GUELERMAN, Sergio (ed.): Memorias en presente, identidad y transmisión en la Argentina posgenocidio, Buenos Aires: Grupo Norma, 2001.

___ “Escuela, juventud y genocidio. Una interpretación posible”, en: GUELERMAN, Sergio (ed.), Memorias en presente, identidad y transmisión en la Argentina posgenocidio, Buenos Aires: Grupo Editorial Norma, 2001, págs. 35-64.

GUTMAN, Daniel: Tacuara. Historia de la primera guerrilla urbana, Buenos

Aires: Vergara, 2003.

GVIRTZ, Silvina: “Las Historias escolares argentinas y británicas. Entre silencios y agresiones”, Propuesta Educativa n° 6, 1992, págs. 28-35.

GÓMEZ, José María: “Eclipse de la memoria, política del olvido, la cuestión de los derechos humanos en una democracia no consolidada”, Punto de Vista n° 36, 1989, págs. 1-7.

HABERMAS, Jürgen: “Öffentlichkeit 1964”, en: HABERMAS, Jürgen (ed.), Kultur und Kritik, Frankfurt a.M.: Suhrkam, 1973, pág. 60.

HAGENAU, Stefan: Unterrichtsthema Holocaust in der Förderschule mit dem Schwerpunkt geistige Entwicklung, München: GRIN, 2010.

HALBWACHS, Maurice: Das gedächtnis und seine sozialen Bedingungen, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1985.

__________________ Das kollektive Gedächtnis, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1985.

HALPERIN DONGHI, Tulio: “La historiografía argentina del Ochenta al Centenario”, en: Ensayos de historiografía, Buenos Aires: El Cielo por Asalto, 1996.

____________________ Una nación para el desierto argentino, Buenos Aires: Prometeo, 2005.

____________________ El revisionismo histórico argentino como visión decadentista de la Historia nacional, Buenos Aires: Siglo XXI, 2005.

HANSMANN, Wilfried: Zeitgeschichte und historische Bildung, Festschrift für Dietfrid Krause-Vilmar, Kassel: Jenior, 2005.

HARGREAVES, Andy: Profesorado, cultura y postmodernidad, cambian los tiempos, cambia el profesorado, Buenos Aires: Morata, 1996.

________________ "La investigación educativa en la era posmoderna", Revista de Educación n° 312, 1997, págs. 111-130.

HARRIET, Silvana: "Mirada a la dictadura desde los usos de la Historia. Aproximación a los manuales escolares de Historia Nacional para sexto año de educación primaria", Cuadernos del CLAEH n° 93, 2006, págs. 131-148.

HASSOUN, Jacques: Schmuggelpfade der Erinnerung, Frankfurt a.M.: Stroemfeld, 2003.

HERSHBERG, Eric y AGÜERO, Felipe: Memorias militares sobre la represión en el Cono Sur, visiones en disputa en dictadura y democracia, Madrid: Siglo XXI, 2005.

HEYL, Matthias: Erziehung nach Auschwitz, eine Bestandsaufnahme; Deutschland, Niederlande, Israel, USA, Hamburgo: Krämer, 1997.

HIGUERA RUBIO, Diego: “La escuela como escenario de lucha por el pasado, reflexiones a partir de un caso de la Ciudad de Buenos Aires”, Propuesta Educativa n° 30, 2008, págs. 109-116.

HILB, Claudia: “Violencia y política en la obra de Hannah Arendt”, PostData n° 6, 2000.

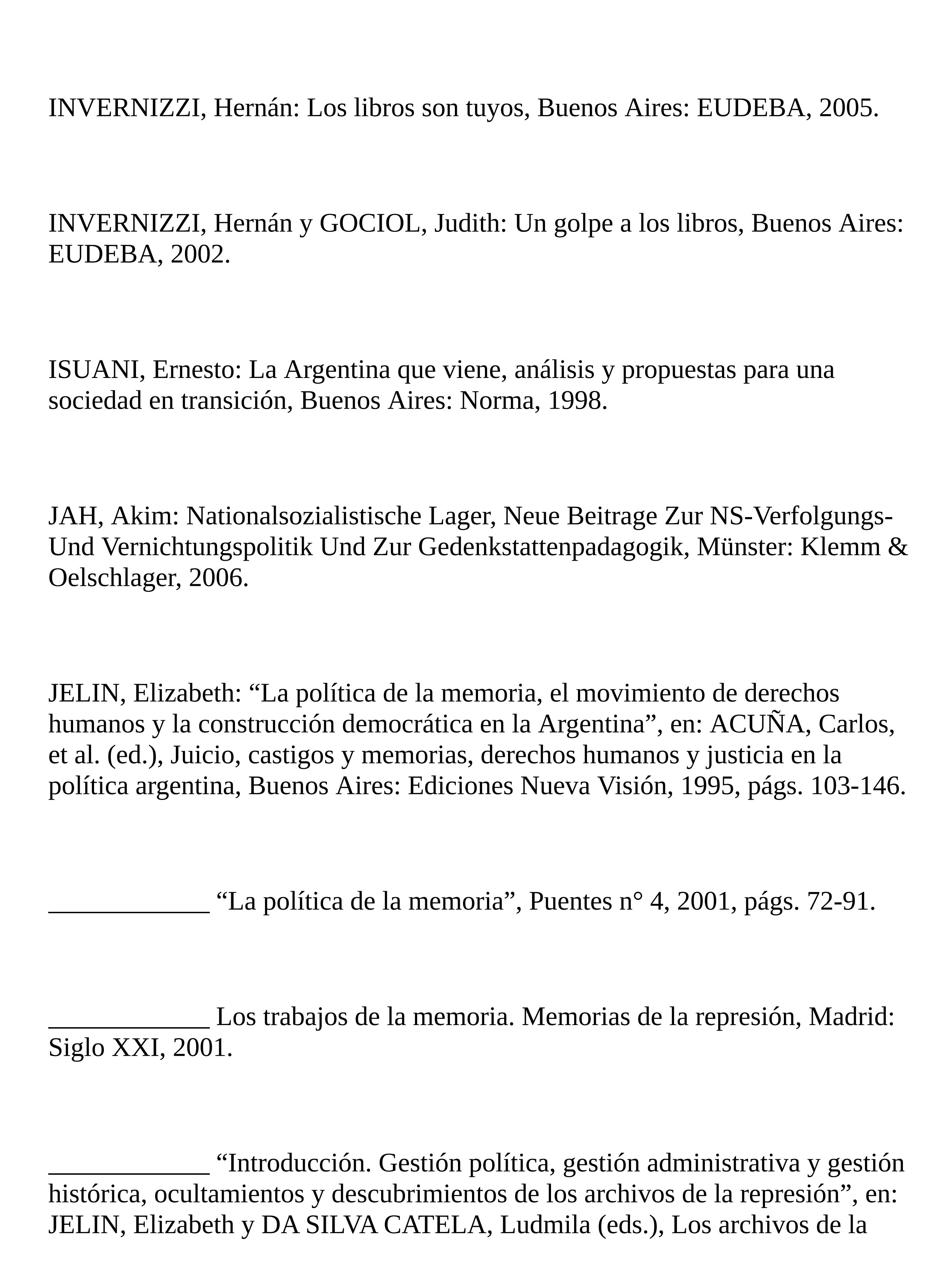
_____________ “La responsabilidad como legado”, Puentes n° 5, 2001, págs. 50-61.

HOYOS, Olga y BARRIO, Cristina: “El significado cognitivo y afectivo de la identidad nacional en niños y adolescentes colombianos y españoles”, en: CARRETERO, Mario (ed.), Enseñanza de la Historia y memoria colectiva, Buenos Aires: Paidós, 2006, págs. 145-168.

HUYSSEN, Andreas: “Entrevista a Andreas Huyssen”, Puentes n° 8, 2002, págs. 25-32.

________________ En busca del futuro perdido. Cultura y Memoria en tiempos de globalización, México: FCE, 2002.

________________ Present Past. Urban palimpsets and the politics of memory, Stanford, California: Stanford University Press, 2003.



INVERNIZZI, Hernán: Los libros son tuyos, Buenos Aires: EUDEBA, 2005.

INVERNIZZI, Hernán y GOCIOL, Judith: Un golpe a los libros, Buenos Aires: EUDEBA, 2002.

ISUANI, Ernesto: La Argentina que viene, análisis y propuestas para una sociedad en transición, Buenos Aires: Norma, 1998.

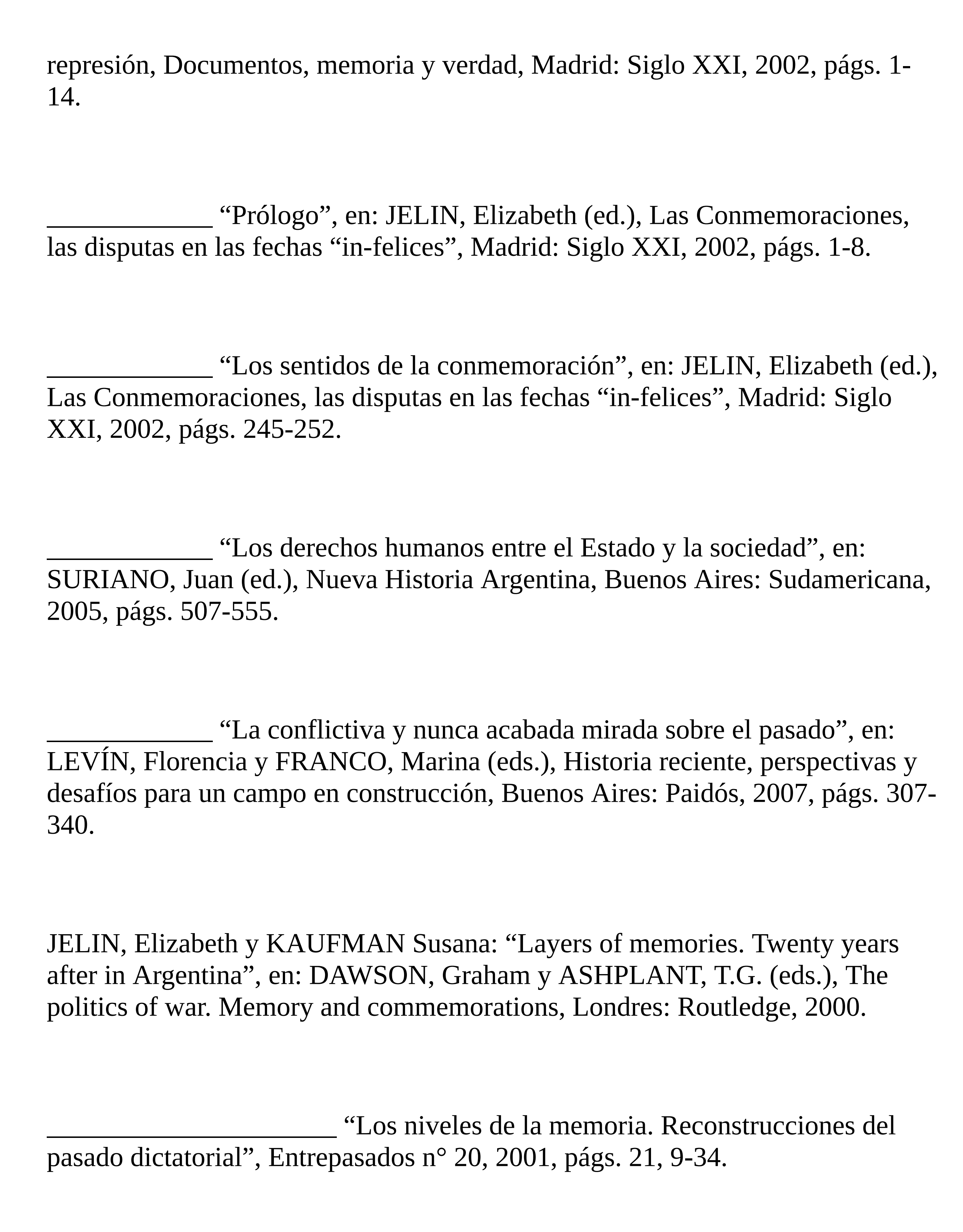
JAH, Akim: Nationalsozialistische Lager, Neue Beitrage Zur NS-Verfolgungs- Und Vernichtungspolitik Und Zur Gedenkstattenpadagogik, Münster: Klemm & Oelschlager, 2006.

JELIN, Elizabeth: "La política de la memoria, el movimiento de derechos humanos y la construcción democrática en la Argentina", en: ACUÑA, Carlos, et al. (ed.), Juicio, castigos y memorias, derechos humanos y justicia en la política argentina, Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1995, págs. 103-146.

____________ "La política de la memoria", Puentes n° 4, 2001, págs. 72-91.

____________ Los trabajos de la memoria. Memorias de la represión, Madrid: Siglo XXI, 2001.

____________ "Introducción. Gestión política, gestión administrativa y gestión histórica, ocultamientos y descubrimientos de los archivos de la represión", en: JELIN, Elizabeth y DA SILVA CATELA, Ludmila (eds.), Los archivos de la




represión, Documentos, memoria y verdad, Madrid: Siglo XXI, 2002, págs. 1-14.

____________ “Prólogo”, en: JELIN, Elizabeth (ed.), Las Conmemoraciones, las disputas en las fechas “in-felices”, Madrid: Siglo XXI, 2002, págs. 1-8.

____________ “Los sentidos de la conmemoración”, en: JELIN, Elizabeth (ed.), Las Conmemoraciones, las disputas en las fechas “in-felices”, Madrid: Siglo XXI, 2002, págs. 245-252.

____________ “Los derechos humanos entre el Estado y la sociedad”, en: SURIANO, Juan (ed.), Nueva Historia Argentina, Buenos Aires: Sudamericana, 2005, págs. 507-555.

____________ “La conflictiva y nunca acabada mirada sobre el pasado”, en: LEVÍN, Florencia y FRANCO, Marina (eds.), Historia reciente, perspectivas y desafíos para un campo en construcción, Buenos Aires: Paidós, 2007, págs. 307-340.

JELIN, Elizabeth y KAUFMAN Susana: “Layers of memories. Twenty years after in Argentina”, en: DAWSON, Graham y ASHPLANT, T.G. (eds.), The politics of war. Memory and commemorations, Londres: Routledge, 2000.

_____________________ “Los niveles de la memoria. Reconstrucciones del pasado dictatorial”, Entrepasados n° 20, 2001, págs. 21, 9-34.

_____________________ Subjetividad y figuras de la memoria, Buenos Aires: Siglo XXI, 2006.

JELIN, Elizabeth y LANGLAND, Victoria: “Introducción, Las marcas territoriales como nexo entre pasado y presente”, en: JELIN, Elizabeth y LANGLAND, Victoria (eds.), Monumentos, memoriales y marcas territoriales, Madrid: Siglo XXI, 2003, págs. 1-17.

_______________________________ Monumentos, memoriales y marcas territoriales, Madrid: Siglo XXI de España, Social Science Research Council, 2003.

JELIN, Elizabeth y LONGONI, Ana: Escrituras, imágenes y escenarios ante la represión, Madrid: Siglo XXI, 2005.

JELIN, Elizabeth y LORENZ, Federico (eds.): Educación y memoria, la escuela elabora el pasado, Madrid: Siglo XXI, 2004.

JELIN, Elizabeth y PINO, Ponciano (eds.): Luchas locales, comunidades e identidades, Buenos Aires: Siglo XXI, 2003.

JELIN, Elizabeth y SEMPOL, Diego (eds.): El pasado en el futuro, los movimientos juveniles, Buenos Aires: Siglo XXI, 2006.

KALECK, Wolfgang: Kampf gegen die StraflosigkeitArgentiniens Militärs vor Gericht, Frankfurt a.M.: Politik bei Wagenbach, 2010.

KALECK, Wolfgang y SAAGE-MAASS, Miriam: Transnational Corporations on trial, Berlín: Heinrich Böll Foundation, 2008.

KAUFMAN, Griselda Susana: “Lo legado y lo propio. Lazos familiares y transmisión de memorias”, en: JELIN, Elizabeth y KAUFMAN, Susana (eds.), Subjetividad y figura de la memoria, Buenos Aires: Siglo XXI, 2006, págs. 47-71.

KAUFMANN, Alejandro: “Prólogo”, en: GUELERMAN, Sergio (ed.), Memorias en presente, identidad y transmisión en la Argentina posgenocidio, Buenos Aires: Grupo Norma, 2010, págs. 11-37.

KAUFMANN, Carolina: Una pedagogía de la renuncia, Entre Ríos: Facultad de Ciencias de la Educación; Universidad Nacional de Entre Ríos, 1997.

_________________ (ed.): “Universidad y Grupos Académicos Argentinos (1976-1983)”, Dictadura y Educación, Vol. 1, Buenos Aires: Miño y Dávila, 2001.

_________________ (ed.): “Depuraciones y vigilancia en las Universidades nacionales”, Dictadura y Educación, Vol. 2, Buenos Aires: Miño y Dávila, 2003.

_________________ (ed.): “Los textos escolares en la Historia argentina reciente”, Dictadura y Educación, Vol. 3, Buenos Aires: Miño y Dávila, 2006.

_________________ El fuego, el agua y la Historia. La dictadura en los escenarios educativos, memorias y desmemorias, Buenos Aires: Miño y Dávila, 2007.

KAUFMANN, Carolina y DOVAL, Delfina: Paternalismos Pedagógicos. Las políticas educativas y los libros durante la Dictadura, Buenos Aires: Laborde, 2007.

KEMMIS, Stephen y FITZCLARENCE, Lindsay: El currículum: Más allá de la teoría de la reproducción, Madrid: Ediciones Morata, 1998.

KERTÉSZ, Imre: Fatelessnes, A Novel, New York: Vintage International, 2004.

KORDON, Diana; EDELMAN, Lucila y LAGOS, Dario: "La memoria histórica, los HIJOS de desaparecidos", en: BERGERO, Adriana y REATI, Fernando, (eds.), Memoria colectiva y políticas de olvido, Argentina y Uruguay, 1970-1990, Rosario: B. Viterbo Editora, 1997, págs. 335-345.

KUHLS, Heike: Erinnern lernen? Pädagogische Arbeit in Gedenkstätten. Agenda Pädagogik 1, Münster: Agenda-Verl, 1996.

KUHN, Christian: Generation als Grundbegriff einer historischen Geschichtskultur. Formen der Erinnerung, Göttingen: V&R Unipress, 2010.

KULFAS, Matías: "El rol del endeudamiento externo en la acumulación de capital durante la convertibilidad", Época. Revista argentina de economía

política n° 3, 2001, págs. 181-217.

KOLINSKY, Eva: “The Treatment of the Holocaust in West German Textbooks”, Yad Vashem Studies, año X, 1974, págs. 149-216.

LACAPRA, Dominick: Representing the Holocaust, History, Theory, Trauma, Ithaca: Cornell University Press, 1994.

_________________ History and Memory After Auschwitz, New York: Cornell University Press, 1998.

_________________ Writing History, Writing Trauma, Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2001.

LAGORIO, Carlos: “El valor de lo simbólico en un nuevo clima de época”, Anales de la educación común n° 6, 2007, págs. 26-37.

LAMBACH, Daniel: “Oligopolies of Violence in Post-Conflict Societies”, GIGA Research Programme, Violence, Power and Security n° 62, 2007, págs. 1-26.

LANG, Berel: “The Representation of Limits”, en: Friedlander, Saul (ed.), Probing the limits of representation. Nazism and the “Final Solution”, Cambridge Mass.: Harvard University Press, 1992, págs. 300-317.

LANGE, Thomas: Judentum und jüdische Geschichte im Schulunterricht nach 1945, Bestandsaufnahmen, Erfahrungen und Analysen aus Deutschland, Österreich, Frankreich und Israel. Viena: Böhlau, 1994.

LANUSSE, Lucas: Montoneros. El mito de los 12 fundadores, Buenos Aires: Ed. Argentina, 2005.

LANZA, Hilda; FINOCCHIO, Silvia; FRIGERIO, Graciela y BRASLAVSKY, Cecilia: Currículum presente, ciencia ausente, normas, teorías y críticas, Buenos Aires: Miño y Dávila, 1991.

LANZA, Hilda y FINOCCHIO, Silvia: ¿Cómo se conforma la práctica docente? Una Aproximación a los ámbitos que constituyen el discurso de los profesores de Historia del nivel medio, Buenos Aires: Centro Internacional de Investigaciones para el desarrollo (CIID), 1990.

___________________________ Currículum presente, ciencia ausente, la enseñanza de la Historia en la Argentina de hoy, Tomo III, Buenos Aires: Miño y Dávila, 1993.

LAPOLLA, Alberto Jorge: El cielo por asalto. 1966 – 1972, La Plata: De la Campana, 2004.

LARRAQUY, Marcelo: López Rega, el peronismo y la Triple A, Buenos Aires: Aguilar, 2007.

LECHNER, Norbert: “Some people Die of fear, Fear as a Political Problem”, en: GARRETÓN, Manuel; CORRADI, Antonio y WEISS FAGEN, Patricia (eds.), Fear at the Edge. State Terror and Resistence in Latin America, Berkeley: University of California Press, 1992, págs. 26-35.

LENCI, María Laura: “Cámpora al gobierno. Perón al poder”, en: PUCCIARELLI, Alfredo (ed.), La primacía de la política. Lanusse, Perón y la Nueva izquierda en tiempos de GAN, Buenos Aires: EUDEBA, 1999, págs. 167-201.

LESGART, Cecilia: “Luchas por los sentidos del pasado y el presente. Notas sobre la reconsideración actual de los años 70 y 80”, en: QUIROGA, Hugo y TCACH, César (eds.), Argentina 1976-2006, entre la sombra de la dictadura y el futuro de la democracia, Rosario: Homo Sapiens, 2006, págs. 167-198.

LESGART, Cecilia: Usos de la transición a la democracia, Rosario: Homo Sapiens, 2003.

LEVENE, Ricardo: “La reforma de la enseñanza de la Historia americana y nacional”, en: II Congreso Internacional de Historia de América, Buenos Aires: Academia Nacional de la Historia, 1998, págs. 433-435.

_____________ La cultura histórica y el sentimiento de la nacionalidad, Buenos Aires: Espasa-Calpe, 1942.

LEVI, Primo: Sommersi E I Salvati, Torino: Einaudi, 1986.

LEVI, Primo y WOOLF, Stuart Joseph: If this is a man, London: Bodley head, 1966.

LEVIT, C. y ORTIZ, R.: “La hiperinflación argentina, prehistoria de los años 90”, Época. Revista argentina de economía política n° 1, 1999, págs. 53-71.

LEVY, Daniel y SZNAIDER, Natan: Erinnerung im globalen Zeitalter, Der Holocaust, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 2001.

LEWKOWICZ, Mariana y DOBAÑO, Palmira: Cuatro décadas de Historia argentina, Buenos Aires: Proyecto Editorial, 2005.

LIBEDINSKY, Martha y LITWIN, Edith: “Los museos y las escuelas, de la visita turística a la visita el descubrimiento”, en: LIBEDINSKY, Martha y LITWIN, Edith (Ed.), Enseñanza e innovaciones en las aulas para el nuevo siglo, Buenos Aires: Ateneo, 1997, págs.157-187.

LOANGO OCORÓ, Inés: “La representación de la negritud en los actos escolares del 25 de mayo”, El Monitor de la educación n° 21, 2009, págs. 16-17.

LOHRBÄCHER, Albrecht: Schoa - Schweigen ist unmöglich, Erinnern, Lernen, Gedenken, Stuttgart: Kohlhammer, 1999.

LONGONI, Ana: “Voces para un debate necesario”, Puentes n° 7, 2007, págs. 16-17.

LORENZ, Federico: “¿De quién es el 24 de marzo? Las luchas por la memoria del golpe de 1976”, en: JELIN, Elizabeth (ed.), Las Conmemoraciones, las disputas en las fechas “in-felices”, Madrid: Siglo XXI, 2002, págs. 53-100.

______________ “’Tomala vos, damela a mi’. La noche de los lápices; el deber de memoria y las escuelas”, en: JELIN, Elizabeth (ed.), Educación y memoria. Memorias de la represión, Madrid: Siglo XXI, 2004, págs. 96-126.

______________ “Lo que está en juego. Que debería contar la ESMA”, Puentes n° 11, 2004, págs. 20-22.

______________ “El pasado reciente en la Argentina, las difíciles relaciones entre transmisión, educación y memoria”, en: CARRETERO, Mario (ed.), Enseñanza de la Historia y memoria colectiva, Buenos Aires: Paidós, 2006, págs. 277-296.

______________ Combates por la memoria, Buenos Aires: Capital Intelectual, 2007.

LOURENÇO DE, André Luis: “América Latina como ‘dominio’. El fracaso anunciado de una nueva utopía”, Época. Revista argentina de economía política n° 3, 2001, págs. 63-96.

LOZANO, Wilfredo: “Desregulación laboral, estado y mercado en América Latina, Balance y retos sociopolíticos”, en: FILMUS, Daniel (ed.), Los noventa , política, sociedad y cultura en América Latina y Argentina de fin de siglo, Buenos Aires: FLACSO, 1999, págs. 259-275.

LUNDGREN, U. P.: Teoría del currículum y escolarización, Madrid: Morata, 1991.

LVOVICH, Daniel: “Historia reciente de pasados traumáticos. De los fascismos y colaboracionismo europeos a la Historia de la última dictadura argentina”, en: LEVÍN, Florencia y FRANCO, Marina (eds.), Historia reciente, perspectivas y desafíos para un campo en construcción, Buenos Aires: Paidós, 2007, págs. 97-124.

LVOVICH, Daniel y BISQUERT Jaquelina: La cambiante memoria de la dictadura, discursos públicos, movimientos sociales y legitimidad democrática, n °4, Buenos Aires: Biblioteca Nacional, Universidad Nacional de General Sarmiento, 2008.

LÓPEZ ECHAGÜE, Hernán: El enigma del general Bussi. De la Operación Independencia y la Operación Retorno, Buenos Aires: Sudamericana, 1991.

LÓPEZ LLOVET, Gloria: Sudamericana. Antonio López Llausás, un editor con los pies en la tierra, Buenos Aires: Dunken, 2004.

MADRID, Mara y GELMAN, Juan: Ni el flaco perdón de Dios, Buenos Aires: Planeta, 1997.

MAFFEI, Marta: “Editorial”, Canto Maestro n° 11, [en línea], disponible en: http//www.ctera.org.ar/item-info.shtml?x=61412.

MALAMUD GOTI, Jaime: Terror y justicia en la Argentina. Responsabilidad y democracia después de los Juicios al terrorismo de Estado, Buenos Aires: De la Flor, 2000.

MANCEBO, Martha: “La sociedad argentina de los 90, crisis de socialización”, en: FILMUS, Daniel (ed.), Los noventa, política, sociedad y cultura en América Latina y Argentina de fin de siglo, Buenos Aires: FLACSO, Sede Académica Argentina; Universidad de Buenos Aires, 1999, págs. 177-200.

MANCOVSKY, Viviana: “La exclusión y el fracaso escolar, la relatividad de estos procesos en el modelo social argentino hoy”, Propuesta Educativa n° 23, 2000, págs. 75-81.

MANNHEIM, Karl: “El problema de la generación”, en: Kecskemeti, Paul (ed.), Essays on sociology and social psychology, Routledge, 1997.

MANFREDINI, Ana; LEVÍN, Florencia; CLÉRICO, M. Laura y ERAMOUSPE, Pablo: “El pasado reciente en la escuela. Análisis y reflexiones a propósito de las representaciones estudiantiles de la última dictadura militar argentina”, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia n° 55, 2008, págs. 93-102.

MARCHESI, Aldo: “Vencedores y vencidos, las respuestas militares frente a los informes “Nunca Más” en el Cono Sur”, en: HERSHBERG, Eric y AGÜERO, Felipe (eds.), Memorias militares sobre la represión en el Cono Sur, visiones en disputas en dictadura y democracia, Buenos Aires: Siglo XXI, 2005, págs. 175-207.

MARIENFELD, Wolfgang: “Jüdische Gechichte im deutschen Schulbuch im historischen Vergleich zwischen Gegenwart und kaiserlichem deutschland”, Internationale Schulbuchforschung n° 28, 2006, págs. 139-161.

MARISTANY, José, et al.: “Argentina, Los manuales que cuentan la Historia (1860-1920)”, en: GUEREÑA, Jean-Louis; OSSENBACH, Gabriela y DEL POZO, María Mar (ed.), Manuales escolares en España, Portugal y América Latina (s. XIX y XX), Madrid: UNED Universidad nacional de educación a distancia, 2005, págs. 331-350.

MARIÑO, Marcelo: “Reflexiones en torno a los jóvenes argentinos y la conciencia histórica”, Clio & Asociados. La Historia enseñada n° 2, 1997, págs. 75-86.

MARTORELL, Elvira: “Recuerdo del presente, memoria e identidad. Una reflexión en torno a H.I.J.O.S.”, en: GUELERMAN, Sergio (ed.), Memorias en presente, identidad y transmisión en la Argentina posgenocidio, Buenos Aires: Grupo Editorial Norma, 2001, págs. 133–170.

MATAYER, Marcelo: “El precio de la Nación católica”, Puentes n° 23, 2008, págs. 83-96.

MATEOS, Sara: Verdad, memoria, justicia y reconciliación, sociedad y comisiones de la verdad, Lima: Asociación Pro Derechos Humanos-APRODEH, 2002.

MAYER, David y MOLDEN, Berthold: “La “teoría de los dos demonios”, consideraciones en torno a un imaginario histórico y las memorias de la violencia en la sociedad argentina actual”, en: MOLDEN, Berthold (ed.), Vielstimmige Vergangenheiten - Geschichtspolitik in Lateinamerika, Münster: LIT-Verl, 2009, págs. 267-286.

MCCOMBS, Maxwell: Setting the Agenda, The Mass Media and Public Opinion, Cambridge: UK, Polity Press, 2004.

Memoria Abierta: “Un espacio para el diálogo”, Puentes n° 11, 2004, págs. 18-19.

MERBILHÁA, Margarita: “1900-1919. La época de organización del espacio editorial”, en: DE DIEGO, José Luis (ed.), Editores y políticas editoriales en Argentina, 1880-2000, Buenos Aires: FCE, 2006, págs. 29-57.

MERCÉRE, Emiliana: “Recordando con ira”, Puentes n° 19, 2006, págs. 35-39.

MICHATI, Marcela: La formación docente en la República Argentina. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina, Buenos Aires: IESALC, 2004.

MIGUEZ, E.: “Reflexiones sobre la enseñanza de la Historia y el uso de fuentes en la escuela media argentina”, Propuesta educativa n° 7, 1992, págs. 38-45.

MIGNONE, Emilio: Iglesia y dictadura, Buenos Aires: Pensamiento Nacional,

1986.

_______________ Derechos Humanos y Sociedad, el caso argentino, Buenos Aires: Ediciones del Pensamiento Nacional, 1991.

MINUJÍN, Alberto: “¿La gran exclusión? Vulnerabilidad y exclusión en América Latina”, en: FILMUS, Daniel (ed.), Los noventa, política, sociedad y cultura en América Latina y Argentina de fin de siglo, Buenos Aires: FLACSO, 1999, págs. 53-78.

MONTERO, Hugo: Rodolfo Walsh, los años Montoneros, Buenos Aires: Ediciones Continente, 2010.

MONTES, Graciela: El golpe y los chicos, Buenos Aires: Ediciones Gramón-Colihue, 1996.

MORANDINI, Norma: “La oscuridad como marca”, en: QUIROGA, Hugo y TCACH, César (eds.), Argentina 1976-2006, entre la sombra de la dictadura y el futuro de la democracia, Rosario: Homo Sapiens, 2006, págs. 47-68.

MOYSICH, Jürgen: Der Holocaust - ein Thema für Kindergarten und Grundschule? Hamburgo: Krämer, 1998.

MÈLICH, Joan-Carles: La lección de Auschwitz, Barcelona: Antrophos, 2004.

NARADOWSKI, Mariano: “La educación pública. El fin(al) de otra ilusión”, en: ALTAMIRANO, Calros (ed.), La Argentina en el siglo XX, Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes, 1999, págs. 301-307.

NARODOWSKI, Mariano, et al.: Nuevas Tendencias En Políticas Educativas, Buenos Aires: Granica, 2002.

NARODOWSKY, Patricio: “Cómo se administra y financia el sistema educativo”, en: TIRAMONTI, Guillermina; BRASLAVSKY, Cecilia y FILMUS, Daniel (eds.), Las transformaciones de la educación en diez años de democracia, Buenos Aires: Grupo Norma, 1995, págs. 207-240.

NEIRICH, Uwe: Erinnern heißt wachsam bleiben. Pädagogische Arbeit in und mit NS-Gedenkstätten, Mühlheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr, 2000.

NEUN, Oliver: “Zur Kritik am Generationenbegriff von Karl Mannheim”, en: KRAFT, Andreas y WEISSHAUPT, Mark, Generationen, Erfahrung - Erzählung - Identität, Konstanz: UVK, 2009, págs. 217-242.

NIETTO RIVAS, Pedro: Doctrina de Seguridad Nacional y regímenes militares en Iberoamérica, Alicante: Club universitario, 2008.

NINO, Carlos Santiago: Juicio al mal absoluto. Los fundamentos y la Historia del juicio a las juntas del Proceso, Buenos Aires: Emecé, 1997.

NOCHTEFF, Hugo: “La política económica en la Argentina de los noventa. Una

mirada de conjunto", Época. Revista argentina de economía política n° 1, 1999, págs. 15-32.

NORA, Pierre: Les Lieux De Mémoire, Vol. 1-2-3, Paris: Gallimard, 1984-1992.

NOVARO, Marcos: Historia de la Argentina contemporánea. De Perón a Kirchner, Buenos Aires: Edhasa, 2006.

_______________ Argentina en el fin de siglo. Buenos Aires: Paidós, 2009.

NOVICK, Peter: The Holocaust in American Life, Boston: Houghton Mifflin, 1999.

____________ The Holocaust and Collective Memory, Londres: Houghton Mifflin, 2001.

NUN, José: "Populismo, representación y menemismo", en: AA.VV, Peronismo y Menemismo. Avatares del populismo en Argentina, Buenos Aires: El cielo por asalto, 1995, págs. 67-100.

OBERTI, Alejandra: "La memoria y sus sombras", en: JELIN, Elizabeth y KAUFMAN, Susana (eds.), Subjetividad y figura de la memoria, Buenos Aires: Siglo XXI, 2006, págs. 73-109.

OBREGÓN, Martín: Entre la cruz y la espada. La iglesia católica durante los

primeros años del “Proceso”, Bernal: Univ. Nacional de Quilmes, 2005.

OLAECHEA, Baltasar: “Estudio de la Historia nacional en la enseñanza primaria y secundaria”, Monitor de Educación Común n° 449, 1910, págs. 413-415.

ORIA, Piera Paola: De la casa a la plaza, Buenos Aires: Nueva América, 1987.

ORTIZ ROJAS, María Luisa; ROJAS BAEZA, Paz y CUEVAS, Víctor Espinoza: Comisiones de la verdad. ¿Una camino incierto? Serie Retrospectiva y reflexión, Santiago de Chile: CODEPU, 2003.

OSSANA, Edgardo: “Los libros de texto para la enseñanza de la Historia, entre la cientificidad y las demandas político-ideológicas”, Propuesta Educativa n° 8, 1993, págs. 29-35.

OSSANNA, Edgardo; PINKASZ, Daniel y PITELLI, Cecilia: La educación en las provincias, (1945-1985), Buenos Aires: Galerna, 1997.

OSSENBACH SAUTER, Gabriela; GUEREÑA, Jean-Louis; POZO, María del Mar y SUÁREZ, Carlos (eds.): Manuales escolares en España, Portugal y América Latina (s. XIX y XX), Madrid: UNED Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2005.

OSSENBACH SAUTER, Gabriela (ed.): Los manuales escolares como fuente para la Historia de la educación en América Latina, Madrid: Universidad

Nacional de Educación a Distancia, 2001.

OSZLAK, Oscar: La conquista del orden político y la formación histórica del estado argentino, Buenos Aires: CEDES, 1982.

____________ La formación del Estado argentino. Orden, progreso y organización nacional, Buenos Aires: Planeta, 1997.

PALAMIDESSI, Mariano: “La política educacional de la dictadura militar argentina (1976-1983)”, Versiones n° 10, 1998, págs. 6-11.

PALERMO, Vicente: Sal en las heridas, Buenos Aires: Sudamericana, 2007.

PALERMO, Vicente y NOVARO, Marcos: La dictadura militar, 1976-1983. Del golpe de Estado a la restauración democrática, Buenos Aires: Paidós, 2003.

PASTORIZA, Lila: “ESMA modelo para armar. Los ejes del debate”, Puentes n° 11, 2004, págs. 10-16.

_____________ “Una mirada que se abre al futuro”, Puentes n° 13, 2004, págs. 54-57.

PASTORMERLO, Sergio: “1880-1899. El surgimiento de un mercado editorial”, en: DE DIEGO, José Luis (ed.), Editores y políticas editoriales en Argentina, 1880-2000, Buenos Aires: FCE, 2006, págs. 1-28.

PAUL, Gerhard: “Die Geschichte hinter dem Foto. Authentizität, Ikonisierung und Überschreibung eines Bildes aus dem Vietnamkrieg”, Zeithistorische Forschungen/Studies in Contemporary History, [en línea], 2005.

PAUL, Gerhard (ed.): Das Jahrhundert der Bilder. Band II, 1949 bis heute, Bonn: BPB, 2008.

PAZ, Pedro; VILLARREAL, Juan y JOZAMI, Eduardo: Crisis de la dictadura argentina. Política económica y cambio social (1976-1983), Buenos Aires: Siglo XXI, 1985.

PEREYRA, Ana: La relación de los adolescentes con la Historia reciente argentina. Un estudio exploratorio de la conciencia histórica entre estudiantes de escuelas medias públicas de la ciudad de Buenos Aires, Buenos Aires: FLACSO, 2007.

PEREYRA, Sebastián y SVAMPA, Maristella: Entre la ruta y el barrio. La experiencia de las organizaciones piqueteras, Buenos Aires: Biblos, 2003.

PERTOT, Werner y GARAÑO, Santiago: Detenidos - aparecidos. Presas y presos políticos de Trelew a la dictadura, Buenos Aires: Biblos, 2007.

PETRAS, James: Las privatizaciones y la desnacionalización de América Latina, Buenos Aires: Prometeo Libros, 2004.

PICCOLINI, Patricia: “Acerca de La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares”, Entrepasados n° 28, 2005, págs. 169-176.

PIGNA, Felipe: “La letra con sangre entra”, en: GUELERMAN, Sergio (ed.), Memorias en presente, identidad y transmisión en la Argentina posgenocidio, Buenos Aires: Grupo Norma, 2001, págs. 171-197.

PINEAU, Pablo: “La vergüenza de haber sido y el dolor de ya no ser, los avatares de la educación técnica entre 1955 y 1983”, en: PUIGGRÓS, Adriana (ed.), Dictaduras y utopías en la Historia reciente de la educación argentina (1955-1983), Buenos Aires: Galerna, 1997, págs. 379-401.

______________ “Impacto de un asueto educacional. Las políticas educativas de la dictadura (1977-1983)”, en: PINEAU, Pablo y MARIÑO, Marcelo (eds.), El principio del fin, políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983), Buenos Aires: Colihue, 2006, págs. 14-118.

PINEAU, Pablo y MARIÑO, Marcelo (eds.): El principio del fin, políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983), Buenos Aires: Colihue.

PINGEL, Falk: “From Evasion to a Crucial Tool of Moral and Political Education: teaching National Socialism and the Holocaust in germany”, en: FOSTER, Stuart y CRAWFORD, Keith, What Shall We Tell the Children? International perspectives on school history textbooks, Greenwich Conn.: IAP, 2006, págs. 131-153.

PITTALUGA, Roberto: “Miradas sobre el pasado reciente argentino. Las

escrituras en torno a la militancia setentista”, en: LEVÍN, Florencia y FRANCO, Marina (eds.), Historia reciente, perspectivas y desafíos para un campo en construcción, Buenos Aires: Paidós, 2007, págs. 125-152.

PLOTKIN, Mariano: Mañana es San Perón, Buenos Aires: Ariel, 1994.

POGGI, Margarita: “La problemática del conocimiento en la escuela secundaria”, en: TENTI FANFANI, Emilio (ed.), Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso, Buenos Aires: Altamirana, 2003, págs. 105-137.

POGRÉ, Paula: “Currículo y docentes”, Segunda reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto regional de educación para América Latina y el Caribe (PRELAC), 2006.

POPKEWITZ, Thomas: “La producción de razón y poder, Historia del currículum y tradiciones intelectuales”, en: POPKEWITZ, Thomas; FRANKLIN, Barry y PEREYRA, Miguel (eds.), Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización, Barcelona: Ediciones Pomares, 2003, págs. 146-184.

POPKEWITZ, Thomas; FRANKLIN, Barry y PEREYRA, Miguel (ed.): Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización, Barcelona: Ediciones, 2003.

POMARES PORTANTIERO, Juan Carlos: “La transición entre la confrontación y el acuerdo”, en: PORTANTIERO, Juan Carlos y NUN, José (ed.), Ensayos sobre la transición democrática en la Argentina, Buenos Aires: Puntosur, 1987,

págs. 257-293.

______________________________ “La concertación que no fue, de la Ley Mucci al Plan Austral”, en: PORTANTIERO, Juan Carlos y Nun, José (eds.), Ensayos sobre la transición democrática en la Argentina, Buenos Aires: Puntosur, 1987.

______________________________ “Menemismo y peronismo, continuidad y ruptura”, en: AA.VV., Peronismo y Menemismo. Avatares del populismo en Argentina, Buenos Aires: El cielo por asalto, 1995, págs. 101-118.

PORTANTIERO, Juan Carlos y NUN, José (eds.): Ensayos sobre la transición democrática en la Argentina, Buenos Aires: Puntosur, 1987.

PRITIVELLIO DE, Luciano: “La política bajo el signo de la crisis”, en: CATTARUZZA, Alejandro y SURIANO, Juan (eds.), Crisis económica, avance del estado e incertidumbre política (1930-1943). Nueva Historia Argentina, Buenos Aires: Sudamericana, 2001, págs. 97-142.

Programa Jóvenes y Memoria: “Hay que seguir soñando. Los protagonista del Programa Jóvenes y Memoria - 2003 tienen la palabra”, Puentes n° 11, 2004, págs. 62-63.

__________________________________ “Bajo el sol del futuro”, Puentes n° 11, 2004, págs. 60-61.

_________________________________ “Recordar para el futuro”, Puentes n° 16, 2005, págs. 62-64.

PROSKE, Mathias: “Kann man in der Schule aus der geschichte lernen?”, Sozialersinn -Politische Sozialisation n° 2, 2003, págs. 205-235.

PUCCIARELLI, Alfredo: “¿Crisis o decadencia? Hipótesis sobre el significado de algunas transformaciones recientes de la sociedad argentina”, Sociedad. Facultad de Ciencias Sociales n° 12/13, 1998, págs. 5-37.

________________ “¿Ceder la dama?”, Puentes n° 10, 2003, págs. 9-13.

PUIGGRÓS, Adriana: Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino, Buenos Aires: Galerna, 1990.

________________ Peronismo, Cultura política y educación, Buenos Aires: Galerna, 1993.

________________ La otra reforma, desde la educación menemista al fin de siglo, Buenos Aires: Galerna, 1997.

________________ “Espiritualismo, Normalismo y Educación”, en: PUIGGRÓS, Adriana (ed.), Dictaduras y utopías en la Historia reciente de la educación argentina (1955-1983), Buenos Aires: Galerna, págs. 27-104, 1997.

________________ “La educación básica y media en la Argentina de comienzos del siglo XXI”, Aportes para el estado y la administración gubernamental n° 15, 2000, págs. 48–49.

________________ “Cuando la dictadura entró en la escuela. La educación en la última dictadura”, Puentes n° 4, 2001, págs. 48–49.

________________ “No bajemos los brazos”, Anales de la educación común n° 7, 2007, págs. 8-12.

________________ “Una ley pensada entre muchos para beneficios de todos”, Anales de la educación común n° 6, 2007, págs. 3-4.

________________ “No bajemos los brazos”, Anales de la educación común n° 9, 2009, págs. 8-12.

________________ Qué pasó en la educación argentina. Breve Historia desde la Conquista hasta el presente, Buenos Aires: Galerna, 2009.

QUEVEDO, Luis: “Política, medios y cultura en la Argentina de fin de siglo”, en: FILMUS, Daniel (ed.), Los noventa, política, sociedad y cultura en América Latina y Argentina de fin de siglo, Buenos Aires: FLACSO, 1999, págs. 201-224.

QUEVEDO, Luis: “La escuela frente a los jóvenes, los medios de comunicación y los consumo culturales en el siglo XXI”, en: TENTI FANFANI, Emilio (ed.),

Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso, Buenos Aires: Altamirana, 2003, págs. 139-157.

QUINTERO, Silvina: “El país que nos contaron. La visión de Argentina en los manuales de geografía (1950-1997)”, Entrepasados n° 16, 1999, págs. 135-154.

QUIROGA, Hugo: El tiempo del “proceso”. Conflictos, coincidencias entre políticos y militares 1976-1983, Rosario: Fundación Ross, 2004.

_____________ “La reconstrucción de la democracia argentina”, en: SURIANO, Juan (ed.), Nueva Historia Argentina. Dictadura y Democracia (1976-2001), Buenos Aires: Sudamericana, 2005, págs. 87-153.

_____________ “El tiempo del ‘proceso’”, en: SURIANO, Juan (ed.), Nueva Historia Argentina. Dictadura y Democracia (1976-2001), Buenos Aires: Sudamericana, 2005, págs. 33-84.

_____________ “La política en tiempos de dictadura y democracia”, en: QUIROGA, Hugo y TCACH, César (eds.), Argentina 1976-2006, entre la sombra de la dictadura y el futuro de la democracia, Rosario: Homo Sapiens, 2006, págs. 69-96.

QUIROGA, Hugo y TCACH, César (eds.): A veinte años del golpe, con memoria democrática, Rosario, Homo Sapiens, 1996.

QUIROGA, Hugo y TCACH, César (ed.): Argentina 1976-2006, entre la sombra

de la dictadura y el futuro de la democracia, Rosario: Homo Sapiens, 2006.

RADKAU GARCÍA, Verena: “Los estudios del Instituto Georg Eckert para la Investigación Internacional sobre Libros de Texto”, Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales n° 10, 1996, págs. 3-9.

____________________ “Acerca de la enseñanza de la Historia en Alemania”, Básica. Revista de la escuela y del maestro n° 13, 1996, págs. 59-65.

____________________ “¿Una lucha contra los molinos? El instituto Georg Eckert y los manuales escolares”, Historia de la educación n° 19, 2000, págs. 39-49.

RAGGIO, Sandra: “Cuando la escuela da la palabra”, Puentes n° 7, 2002, págs. 44-46.

_____________ “Con el corazón, la razón y la acción”, Puentes n° 9, 2003, págs. 34-39.

_____________ Los relatos de la Noche de los Lápices. Modos de narrar el pasado reciente, La Plata: Universidad de La Plata, 2010.

RANFT, Florian: Verspätete Wahrheitskommissionen in Theorie und Praxis, Potsdam: Universitätsverlag Potsdam, 2010.

RAPOPORT, Mario: Historia económica, política y social de la Argentina (1880 - 2003), Buenos Aires: Emecé, 2007.

RATHENOW, Hanns-Fred: Nationalsozialismus und Holocaust, historisch-politisches Lernen in der Lehrerbildung, Hamburgo: Krämer, [en línea], disponible en: http//deposit.ddb.de/cgibin/dokserv?id=2652025&prov=M&dok_var=1&dok_ext=htm |3 Inhaltstext |A 2. (fecha de consulta, 14 de noviembre de 2011)

REDONDO, Nilda Susana: El compromiso político y la literatura, Santa Rosa: Amerindia, 2001.

RESTIVO, Néstor y DELLATORRE, Raúl: El Rodrigazo 30 años después. Un ajuste que cambió al país, Buenos Aires: Capital Intelectual, 2005.

RETA, María y PESCADER, Carlos: “Representaciones del pasado reciente”, Clio & Asociados. La Historia enseñada n° 6, 2002, págs. 50-70.

RICHARD, Nelly: “Sitios de la memoria, vaciamiento del recuerdo”, Revista de crítica cultural n° 23, 2001.

RICHARD, Nelly: “Políticas y estéticas de la memoria”, Coloquio Políticas y Estéticas de la Memoria, Santiago de Chile: Cuarto Propio, 2000.

RICOEUR, Paul: La lectura del tiempo pasado, memoria y olvido, Madrid: Arrecife-Universidad Autónoma de Madrid, 1999.

RIECKENBERG, Michael: Latinoamérica, enseñanza de la Historia, libros de texto y conciencia histórica, Buenos Aires- Madrid: Alianza, 1991.

RINKE, Stefan: “Grenzwahrnehmungen-Grenzüberschreitungen”, en: BRAIG, Marianne (ed.), Grenzen der Macht - Macht der Grenzen, Lateinamerika im globalen Kontext, Frankfurt a.M.: Vervuert, 2005, págs. 207-238.

____________ “Neue Blicke in die Neue Welt: Lateinamrika im Geschichtsunterricht im Zeitalter der neuen Globalisierung”, en: RIEKENBERG, Michael (ed.), Geschichts-und politikunterricht zeitgemäß? Fragen und Bemerkungen aus der Sicht der Regionalwissenschaften, Leipzig: Leipzig Universitätsverlag, 2005, págs. 107-124.

____________ “¿Comienzo o Fin de la Historia? El 11 de septiembre y las luchas por la memoria en Chile”, en: RINKE, Stefan; KÖNIG, Hans-Joachim y PAGNI, Andrea (eds.), Memorias de la nación en América Latina. Transformaciones, recodificaciones y usos actuales, México D.F.: CIESAS, 2009, págs. 171-194.

____________ Geschichte Lateinamerikas, von den frühesten Kulturen bis zur Gegenwart, München: Beck, 2010.

RINKE, Stefan; KÖNIG, Hans-Joachim y PAGNI, Andrea: “Presentación: la presencia del pasado”, en: RINKE, Stefan; KÖNIG, Hans-Joachim y PAGNI, Andrea (eds.), Memorias de la nación en América Latina. Transformaciones, recodificaciones y usos actuales. México D.F.: CIESAS, 2009, págs. 9-24.

RIPOLL, Liliana: La socialización política de la juventud argentina, contribución del mensaje del profesor de educación cívica en la enseñanza media, (1984-1988), Buenos Aires: FLACSO, 1989.

RIVAS FLORES, José Ignacio: “La cultura profesional de los docentes de enseñanza secundaria”, Informe de Investigación. Universidad de Málaga, 1998.

RIVAS NIETO, Pedro: Doctrina de seguridad nacional y regímenes militares en Iberoamérica, Alicante: Club Universitario, 2008.

RODRÍGUEZ, Gustavo y FAVERO, Viviana: La Iglesia y el Peronismo. Doctrina y Educación. Conflictos y Armonías, Buenos Aires: Punto, 2009.

RODRÍGUEZ, Laura Graciela: “Políticas educativas y culturales durante la última dictadura militar en Argentina (1976-1983)”, Revista Mexicana de Investigación Educativa n° 47, 2010, págs. 1251-1273.

ROMERO, Luis Alberto: “Las raíces de la dictadura”, Puentes n° 3, 2001, págs. 26-19.

___________________ “Recuerdos del proceso imágenes de la democracia”, Clio & Asociados n° 7, 2003.

___________________ “La democracia y la sombra del Proceso” en: QUIROGA, Hugo y TCACH, César (eds.), Argentina 1976-2006, entre la sombra de la dictadura y el futuro de la democracia, Rosario: Homo Sapiens,

2006, págs. 15-29.

___________________ Breve Historia contemporánea de la Argentina, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2008.

ROMERO, Luis Alberto y PRIVITELLIO, Luciano: Grandes discursos de la Historia argentina, Buenos Aires: Aguilar, 2000.

ROMERO, Luis Alberto (ed.): La Argentina en la escuela, la idea de nación en los textos escolares, Buenos Aires: Siglo XXI, 2004.

ROMERO, José Luis: “Encuesta ¿Se enseña en la argentina la Historia real del país?”, Crisis n° 8, 1973.

ROSA, Alberto: “La comprensión de instituciones del pasado en niños de 8 y 10 años”, en: CARRETERO, Mario (ed.), Enseñanza de la Historia y memoria colectiva, Buenos Aires: Paidós, 2006, págs. 41-52.

ROSA, Alberto y BRÉSCO DE LUNA, Ignacio (2006), “Efectos del contenido de la forma en el recuerdo repetido de Historias nacionales”, en: CARRETERO, Mario (ed.), Enseñanza de la Historia y memoria colectiva, Buenos Aires: Paidós, 2006, págs. 197-222.

ROSENTHAL, Gabriele: The Holocaust in three generations, families of victims and perpetrators of the Nazi regime, Londres: Cassell, 1998.

ROUQUETTE DE FORNVIELLE, Andrés: La enseñanza secundaria en la República Argentina, Censo general de Educación, 23 de mayo de 1909, Monografías, Tomo III, Buenos Aires: Ministerio de Justicia e Instrucción pública Talleres de publicaciones meteorológica Argentina, 1910, págs. 109-141.

ROUSSO, Henry: “Entrevista a Henry Rousso, El duelo es imposible y necesario”, Puentes n° 2, 2000, págs. 30-39.

RUIZ NÚÑEZ, Héctor y SEOANE, María: La noche de los lápices, Buenos Aires: Sudamericana, 2005.

SAAB, Jorge: “Algunas consideraciones respecto de los contenidos en la enseñanza de la Historia”, Entrepasados n° 4/5, 1993, págs. 105–114.

SÁBATO, Hilda: “Olvidar la memoria”, Punto de Vista n° 36, 1989, págs. 8-10.

_____________ “Del sin sentido a la interpretación, notas sobre la presentación de la Historia económica en los textos escolares”, Propuesta Educativa n° 7, 1992, págs. 32-45.

_____________ “La cuestión de la culpa”, Puentes n° 1, 2000, págs. 14-17.

_____________ “Saberes y pasiones del Historiador. Apuntes en primera persona”, en: LEVÍN, Florencia y FRANCO, Marina (eds.), Historia reciente, perspectivas y desafíos para un campo en construcción. Buenos Aires: Paidós, 2007, págs. 221-235.

SALIMOVICH, Sofia; LIRA, Elizabeth y WEINSTEIN, Eugenia: “Victims of Fear, The Social Psychology of Repression”, en: GARRETÓN, Manuel Antonio; CORRADI, Juan y WEISS FAGEN, Patricia (eds.), Fear at the Edge. State Terror and Resistence in Latin America, Berkeley: University of California Press, 1992, págs. 72-88.

SALOMÓN, Alejandra: “El estado terrorista (1976-1989)”, en: LEWKOWICZ, Mariana y DOBAÑO, Palmira (ed.), Cuatro décadas de Historia argentina (1966-1989), Buenos Aires: Proyecto Editorial, 2005, págs. 71-114.

SANTORO, Mara: “La década de los noventa en Argentina, Menem y la reforma del Estado”, en: LEWKOWICZ, Mariana y DOBAÑO, Palmira, Cuatro décadas de Historia argentina (1966-1989), Buenos Aires: Proyecto Editorial, 2005, págs. 137-169.

SARLO, Beatriz: Escenas de la vida posmoderna, Buenos Aires: Ariel, 1994.

____________ Tiempo Presente. Notas Sobre el cambio de una cultura, Buenos Aires: Siglo XXI, 2001.

____________ La batalla de las ideas (1943-1973). Biblioteca del pensamiento argentino, Buenos Aires: Ariel, 2001.

Secretaria de Cultura/ Presidencia de la Nación: “Boletín Informativo”, Laboratorio de Industrias culturales n° 1, 2006.

SCHINDEL, Estela: Desaparición y sociedad, una lectura de la prensa gráfica argentina (1975-1978), [en línea], disponible en: www.diss.fu-berlin.de/diss/servlets/.../FUDISS.../00_Portada.pdf., (fecha de consulta, 22 de noviembre de 2011)

SCHNEIDER, Alejandro: “El legado de los 70”, Puentes n° 10, 2003, págs. 20-23.

SCHORR, Martín: “El sector manufacturero argentino en la década del noventa, desindustrialización, concentración de la producción y regresividad distributiva. Una aproximación a través del desempaño de las grandes firmas”, Época. Revista argentina de economía política n° 1, 1999, págs. 161-182.

SCHREIER, Helmut y HEYL, Matthias (eds.): Das Echo Des Holocaust, Padagogische Aspekte Des Erinnerns, Hamburgo: Kramer, 1992.

________________________________ Dass Auschwitz Nicht Noch Einmal Sei. Zur Erziehung Nach Auschwitz, Hamburgo: Kramer, 1995.

SCHREIER, Helmut (ed.): Never again! The Holocaust’s challenge for educators, Hamburgo: Krämer, 1997.

SCHWARZSTEIN, Dora: Una introducción al uso de la Historia oral en el aula, Buenos Aires: FCE, 2001.

SEBALD, Winfried Georg: Austerlitz, Munich: Hanser, 2001.

SEIVACH, Paulina: Las industrias culturales en la Ciudad de Buenos Aires, Buenos Aires: Centro de Estudios para el Desarrollo Económico Metropolitano (CEDEM), Secretaría de Desarrollo Económico, [en línea], disponible en: http//www.cedem.gov.ar/areas/hacienda/sis_estadistico/buscador.php?tipopubli=26&subtipopubli=3&titulo=&anio=&mes=&cfilas=50, (fecha de consulta, 22 de noviembre de 2011).

SELANDER, Staffan: “Towards a theory of pedagogic text analysis”, Scandinavian journal of educational research n° 34, 1990, págs. 143-150.

________________ “Pedagogic texts-educational media”, Internationale Schulbuchforschung n° 1, 1995, págs. 9-23.

________________ “Towards a model for analysis of textbook lessons”, en: Selander, Staffan (ed.), Textbooks and educational media, collected papers 1991-1995, Stocolmo: Iartem, 1997, págs. 167-171.

________________ (ed.): Textbooks and educational media, collected papers 1991-1995, Stocolmo: IARTEM, 1997.

SEMPRÚN, Jorge: What a Beautiful Sunday!, San Diego: Harcourt Brace Jovanovich, 1982.

______________ L’écriture Ou La Vie, París: Gallimard, 1994.

SEMÁN, Pablo y VILA, Pablo: “Rock Chabón e identidad juvenil en la Argentina neo-liberal”, en: FILMUS, Daniel (ed.), Los noventa, política, sociedad y cultura en América Latina y Argentina de fin de siglo, Buenos Aires: FLACSO, 1999, págs. 225-258.

SEOANE, María: El saqueo de la Argentina, Buenos Aires: Sudamericana, 2003.

_____________ Rodolfo Walsh. Caras y caretas, Buenos Aires: Fundación Octubre, 2007.

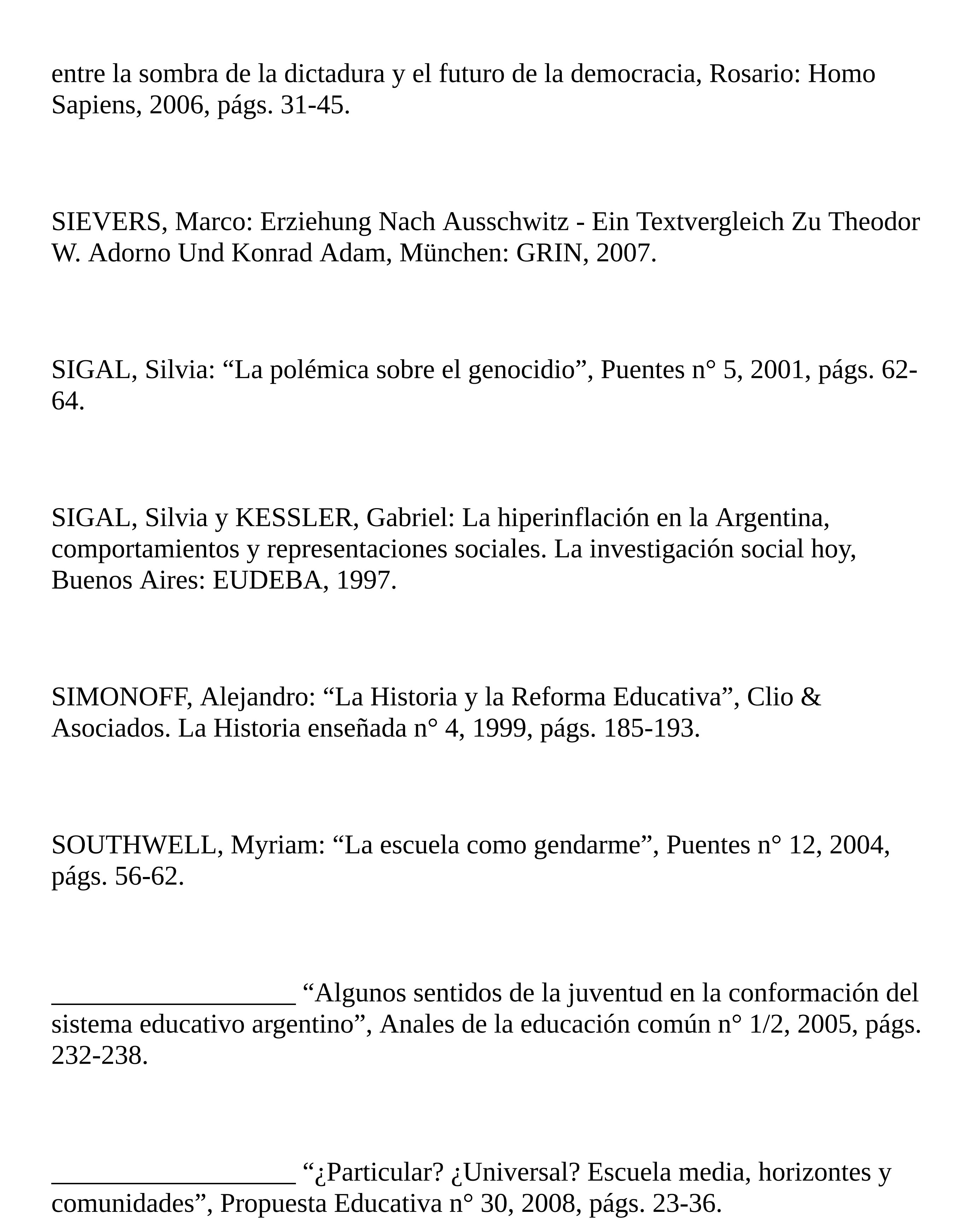
SERRA, Juan Carlos: El campo de capacitación docente. Políticas y tensiones en el desarrollo profesional, Buenos Aires: Miño y Dávila, 2004.

SHIUMA, Pedro: “Educación-Trabajo ¿Hacia dónde vamos?”, Anales de la educación común n° 5, 2006, págs. 92-97.

SIDICARO, Ricardo: “Cambios del Estado y transformaciones del peronismo”, Sociedad n° 12/13, 1998, págs. 37-57.

_______________ Los tres peronismos. Estado y poder económico. 1946-55/ 1973-76/ 1989-99, Buenos Aires: Siglo XXI, 2002.

_______________ “Sobre algunas consecuencias políticas de la dictadura militar 1976-83”, en: QUIROGA, Hugo y TCACH, César (eds.), Argentina 1976-2006,


entre la sombra de la dictadura y el futuro de la democracia, Rosario: Homo Sapiens, 2006, págs. 31-45.

SIEVERS, Marco: Erziehung Nach Ausschwitz - Ein Textvergleich Zu Theodor W. Adorno Und Konrad Adam, München: GRIN, 2007.

SIGAL, Silvia: "La polémica sobre el genocidio", Puentes n° 5, 2001, págs. 62-64.

SIGAL, Silvia y KESSLER, Gabriel: La hiperinflación en la Argentina, comportamientos y representaciones sociales. La investigación social hoy, Buenos Aires: EUDEBA, 1997.

SIMONOFF, Alejandro: "La Historia y la Reforma Educativa", Clio & Asociados. La Historia enseñada n° 4, 1999, págs. 185-193.

SOUTHWELL, Myriam: "La escuela como gendarme", Puentes n° 12, 2004, págs. 56-62.

__________________ "Algunos sentidos de la juventud en la conformación del sistema educativo argentino", Anales de la educación común n° 1/2, 2005, págs. 232-238.

__________________ "¿Particular? ¿Universal? Escuela media, horizontes y comunidades", Propuesta Educativa n° 30, 2008, págs. 23-36.

SOUZA, María Silvina y GIORDANO, Carlos: “Textos escolares, una política de acceso igualitario al conocimiento”, Anales de la educación común n° 6, 2007, p178-182.

STIGLITZ, Joseph: “Más instrumentos y metas más amplias para el desarrollo. Hacia el Consenso de post-washington”, Desarrollo económico. Revista de ciencias sociales n° 151, 1998.

_____________ El malestar en la globalización, Buenos Aires: Taurus, 2002.

STORTINI, Julio: “Rosas a consideración. Historia y memoria durante el menemismo”, XI Jornadas Interescuelas de Historia, Septiembre 19, Tucumán, 2007.

SURIANO, Juan: “Un Argentina diferente”, en: Suriano, Juan (ed.), Nueva Historia Argentina. Dictadura y Democracia (1976-2001), Buenos Aires: Sudamericana, 2005, págs. 11-33.

SURIANO, Juan (ed.): Nueva Historia Argentina. Dictadura y Democracia (1976-2001), Buenos Aires: Sudamericana, 2005.

SUTEBA: “Abrir la escuela a la Historia reciente”, Revista La Educación en nuestras manos n° 62, [en línea], disponible en: http,//www.suteba.org.ar/abrir-la-escuela-a-la-Historia-reciente-93.html, (fecha de consulta, 22 de noviembre de 2011).

SVAMPA, Maristella: El dilema argentino, civilización o barbarie. De Sarmiento al revisionismo peronista, Buenos Aires: El Cielo por Asalto, 1994.

_______________ Cambio de época, movimientos sociales y poder político, Buenos Aires: Siglo XXI, 2008.

TAPPATÁ DE VALDÉZ, Patricia: "El parque de la memoria en Buenos Aires", en: JELIN, Elizabeth y LANGLAND, Victoria (eds.), Monumentos, memoriales y marcas territoriales, Madrid: Siglo XXI, 2003, págs. 97-111.

_______________________ "Comisiones de la verdad, un instrumento de las transiciones a la democracia", Publicación del Departamento de Ciencia Política y de la Administración de la UNED, [en línea], 2003.

TAPPATÁ DE VALDÉZ, Patricia: El parque de la memoria en Buenos Aires, Buenos Aires: Debate, 2004.

TARCUS, Horacio: "Notas para una crítica de la razón instrumental. A propósito del debate en torno a la carta de Oscar del Barco", Políticas de la Memoria n° 6/7, 2006, págs. 14-26.

TAYLOR, Diana: Disappearing Acts. Spectacles of Gender and Nationalism in Argentina´s Dirty War, Londres: Durham, 1997.

_______________ "'You Are Here', The DNA of Performance", Revista n° 46, 2002, págs. 149-170.

TEDESCO, Juan Carlos: El desafío educativo, Buenos Aires: GEL, 1987.

____________________ "Introducción", en: Braslavsky, Cecilia (ed.), La educación secundaria ¿Cambio o inmutabilidad?, Buenos Aires: Santillana, 2001, págs. 11-19.

____________________ Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1945), Buenos Aires: Siglo XXI, 2009.

TEDESCO, Juan Carlos; BRASLAVSKY, Cecilia y CARCIOFI, Ricardo (eds.): El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1982, Buenos Aires: FLACSO, 1983.

TERHART, Ewald: "Formas de saber pedagógico y acción educativa o, ¿qué es lo que forma en la formación del profesorado?", Revista de Educación n° 284, 1987, págs. 133-158.

THURY CORNEJO, Valentín: Sistema político y aprendizaje constitucional. A 10 años de la reforma de 1994, Buenos Aires: Instituto de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales, Universidad Católica Argentina, 2005.

THWAITES REY, Mabel: "Ajuste estructural y reforma del estado en la Argentina de los 90", Realidad Económica n° 160/161, 1999, págs. 76-109.

___________________ Alas rotas. La política de privatización y quiebra de

Aerolíneas Argentinas, Buenos Aires: Temas Grupo Editor, 2001.

__________________ La (des)ilusión privatista. El experimento neoliberal en la Argentina, Buenos Aires: Libros del Rojas, Universidad de Buenos Aires, 2003.

TIRAMONTI, Guillermina; DUSSEL, Inés y COSSE, Gustavo: “Educación para la ciudadanía y los derechos humanos, diez años después”, en: TIRAMONTI, Guillermina; BRASLAVSKY, Cecilia y FILMUS, Daniel (ed.), Las transformaciones de la educación en diez años de democracia, Buenos Aires: Grupo Norma, 1995, págs. 241-276.

TIRAMONTI, Guillermina: ¿Hacia dónde va la burocracia educativa?, Buenos Aires: Miño y Dávila, 1989.

____________________ “El escenario político educativo de los 90”, Revista Paraguaya de Sociología n° 96, 1996, págs. 27-37.

____________________ “Reestructuración del sistema educativo argentino en la tensión del cambio y la permanencia de las tradiciones políticas”, Sociedad. Facultad de Ciencias Sociales n° 12/13, 1998, págs. 103-126.

____________________ “Veinte años de democracia, acepciones y perspectivas para la democratización del sistema educativo”, en: NOVARO, Marcos y PALERMO, Vicente, La Historia reciente. Argentina en Democracia, Buenos Aires: Edhasa, 2004, págs. 223-238.

____________________ “Las transformaciones de la política educativa nacional en los años de la democracia”, Memoria Académica, año 1, 2007, págs. 81-107.

TIRAMONTI, Guillermina y BRASLAVSKY, Cecilia: “Quiénes ofrecen educación en la Argentina de hoy”, en: TIRAMONTI, Guillermina; BRASLAVSKY, Cecilia y FILMUS, Daniel (ed.), Las transformaciones de la educación en diez años de democracia, Buenos Aires: Tesis Grupo Editorial Norma, 1995, págs. 39-64.

TIRAMONTI, Guillermina y NOSIGLIA, María: Cuadernos de cátedra. La normativa educativa de la transición Democrática, Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires, 1991.

TIRAMONTI, Guillermina y SUASNABAR, Claudio: “La reforma educativa Nacional. En busca de una interpretación”, Aportes para el estado y la administración gubernamental n° 12/13, 2000, págs. 131-148.

TORRE, Juan Carlos: “Introducción a los años peronistas”, en: TORRE, Juan Carlos (ed.), Los años peronistas (1943-1955). Nueva Historia Argentina, Buenos Aires: Sudamericana, 2002, págs. 11-78.

________________ “La apuesta del nuevo presidente”, Puentes n° 10, 2003, págs. 14-16.

TOTTEN, Samuel y FEINBERG, Stephen: Teaching and studying the Holocaust, Boston: Allyn and Bacon, 2001.

TRAVERSO, Enzo: “La singularité d´Auschwitz. Hypothéses, problémes et derives de la recherche historique”, en: COQUIO, Cathérine (ed.), Parler des camps, penser les génocides, París: Albin Michel, 1999, págs. 128-140.

______________ “Historia y memoria. Notas sobre un debate”, en: LEVÍN, Florencia y FRANCO, Marina (eds.), Historia reciente, perspectivas y desafíos para un campo en construcción, Buenos Aires: Paidós, 2007, págs. 67-96.

ULANOVSKY, Carlos Alberto: Paren las rotativas. Una Historia de grandes diarios, revistas y periodistas argentinos, Buenos Aires: Espasa Calpe Argentina, 1997.

VALLINA, Cecilia: “La ley que habla todos los idiomas”, Puentes n° 3, 2001, págs. 30-35.

VALLS, Rafael: “Sobre la elección y usos de las imágenes de los manuales escolares de Historia, un ejemplo español (1900-1998)”, Clio & Asociados. La Historia enseñada n° 4, 1999, págs. 77-100.

___________ La enseñanza de la Historia y textos escolares, Buenos Aires: El Zorzal, 2008.

VÁZQUEZ, Inés/ Madres de Plaza de Mayo (eds.): Historia de las Madres de Plaza de Mayo, luchar siempre, las marchas de la resistencia, 1981-2006, Buenos Aires: Ediciones Madres de Plaza de Mayo, 2007.

VERBITSKY, Horacio: Rodolfo Walsh y la prensa clandestina, 1976-1978, Buenos Aires: Ed. de la Urraca, 1985.

________________ Civiles y militares, Buenos Aires: Contrapunto, 1987.

________________ El vuelo, Buenos Aires: Planeta, 1995.

________________ Cristo vence. De Roca a Perón, la iglesia en la Argentina, un siglo de Historia política (1884-1983), Buenos Aires: Sudamericana, 2007.

________________ Vigilia de armas, del Cordobazo 1969 al 23 de marzo de 1976, Buenos Aires: Sudamericana, 2009.

VEZUB, Lea: “La selección de contenidos curriculares, los criterios de significatividad y relevancia en el conocimientos escolar. Apuntes para la selección de contenidos de Historia”, Entrepasados n° 7, 1994, págs. 151-166.

VEZZETTI, Hugo: “Lecciones de la memoria. A los 25 años de la implantación del terrorismo de estado”, Punto de Vista n° 70, 2001, págs. 12-18.

______________ Pasado y Presente. Guerra, dictadura y sociedad en la Argentina, Buenos Aires: Siglo XXI, 2002.

______________ “Memoria histórica y memoria política, las propuestas para la ESMA”, Punto de Vista n° 86, 2006, págs. 37-42.

______________ Sobre la violencia revolucionaria, Buenos Aires: Siglo XXI, 2009.

VIDAL-NAQUET, Pierre: Assassins of Memory, Essays on the Denial of the Holocaust. European perspectives, Nueva York: Columbia University Press, 1992.

VILLAREAL, Juan: La exclusión social, Buenos Aires: FLACSO, 1996.

WAINFELD, Mario y IVANCICH, Norberto: “Los montoneros”, Revista Unidos n° 6, 1985, págs. 179-193.

WALSH, Rodolfo Jorge: Obra literaria completa, México: Siglo XXI, 1981.

__________________ Operación masacre, Buenos Aires: Ed. de la Flor, 1984.

WEISS FAGEN, Patricia: “Repression and State Security”, en: GARRETÓN, Manuel Antonio; CORRADI, Juan y WEISS FAGEN, Patricia (eds.), Fear at the Edge. State Terror and Resistence in Latin America, Berkeley: University of California Press, 1992, págs. 39-70.

WEISZ, Eduardo: El PRT-ERP, claves para una interpretación de su singularidad; marxismo, internacionalismo y clasismo, Buenos Aires: Centro Cultural de Cooperación Floreal Gorini, 2006.

WERNER, Nickolai y BRUMLIK, Micha (ed.): Erinnern, Lernen, Gedenken, Perspektiven Der Gedenkstättenpädagogik, Freiburg im Breisgau: Lambertus, 2007.

WERZ, Nikolaus: “La presentación de las relaciones entre países industrializados y sociedades en desarrollo en los libros de texto argentinos”, Propuesta Educativa n° 8, 1993, págs. 15-24.

WIESEL, Elie: La Nuit, Paris: Union générale d’éditions, 1975.

YANKELEVICH, Pablo: Exilios, destinos y experiencias bajo la dictadura militar, Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2007.

YANKELEVICH, Pablo, (ed.): Represión y destierro, itinerarios del exilio argentino, Buenos Aires: Al Margen, 2004.

YANNUZZI, María de los Ángeles: Política y dictadura. Los partidos políticos y el “Proceso de Reorganización Nacional” 1976-1982, Rosario: Fundación Ross, 1996.

YOUNG, James: “Cuando las piedras hablan”, Puentes n° 1, 2000, págs. 81-93.

ZAMANILLO, Mariel; GROTE, Enrique y KIESELBACH, Thomas: Desempleo de jóvenes y exclusión social. Dimensión, experiencias subjetivas y respuestas institucionales, Córdoba: Universidad de Río Cuarto, 2005.

ZIEGLER, Sandra: De las políticas curriculares a las resignificaciones de los docentes, Buenos Aires: FLACSO, 2001.

ZUBIETA, Martín y BLAUSTEIN, Eduardo: Decíamos ayer. La prensa argentina bajo el proceso, Buenos Aires: Colihue, 1998.

ZYSMAN, Ariel y ARATA, Nicolás: “Recorridos conceptuales en torno a la articulación educación-trabajo”, Anales de la educación común n° 5, 2006, págs. 76-85.